Zur Schulreform I.

# Die Schule
# in Wechselwirkung mit dem Leben.

Blicke in die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft deutscher Schulen.

Von

Dr. H. Beck,
Lehrer an der Friedrichs-Realschule zu Berlin.

PER ASPERA AD ASTRA 1870

Berlin 1872.
Verlag von F. Henschel.

# Deutsche Nationalbibliothek.

**Volksthümliche Bilder und Erzählungen aus Deutschlands Vergangenheit und Gegenwart.**

Band I. Germanien in den ersten Jahrhunderten, von Prof. Dr. **G. Weber.** 20 Sgr.

Bd. II. Die ritterliche Gesellschaft im Zeitalter des Frauenkultus, von Dr. **Joh. Falke.** 20 Sgr.

Bd. III. Deutschlands trübste Zeit (30jähriger Krieg), von Prof. Dr. **K. Biedermann.** 1 Thlr.

Bd. IV. Deutsche Kaiser von Karl d. Gr. bis Maximilian I., von Prof. Dr. **G. Waitz.** 10 Sgr.

Bd. V. Kaiser Heinrich IV., von Prof. Dr. **K. A. Mayer.** 1 Thlr.

Bd. VI. Luther, von Prof. Dr. **A. Schottmüller.** 1 Thlr.

Bd. VII. Der siebenjährige Krieg, von Prof. Dr. **Jos. Kutzen.** 1 Thlr.

Bd. VIII. Geschichte der Hansa, von Dr. **Jos. Falke.** 20 Sgr.

Bd. IX. Niedersächsische Geschichten, von Prof. Dr. **W. Wachsmuth.** 1 Thlr.

☞ Diese Bibliothek, an der die bedeutendsten Geschichtsforscher mitarbeiten, wird im Laufe der Zeit ein Bild der deutschen Geschichte entrollen, wie es ähnlich in keinem einzelnen Geschichtsbuch enthalten ist.

☞ Jeder Band ist einzeln **verkäuflich.** ☜

# Die Schule
# in Wechselwirkung mit dem Leben.

---

Blicke in die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft deutscher Schulen.

Von

Dr. H. Beck,
Lehrer an der Friedrichs-Realschule zu Berlin.

Berlin 1872.
Verlag von F. Henschel.

Motto: „Ihr seht in Deutschland nicht genug zurück auf die Geschichte und die Lebensbedingungen eures Volkes, und nicht genug vorwärts auf das, was das Leben erfordert, womit nicht materielle Zwecke gemeint sind; denn der Mensch lebt nicht vom Brod allein, und die Menschenseele hat einen zu hohen Ursprung, als daß ihr das Nützliche genügen könnte: aber das ist gemeint, was den Charakter macht und die Persönlichkeit bildet."

(Wiese, deutsche Briefe über englische Erziehung S. 59.)

„Das ist der auf allem vaterländischen ruhende segen, dasz man mit ihm groszes ausrichten kann, wie beschränkt seine mittel scheinen oder gar seien; ein stück hausbacknen brotes ist uns gesünder als der fremde fladen."

(J. Grimm, kl. Schriften 1, S, 233 )

# Inhalt.

Meinem lieben Schwager

# Albert Reimann.

Aus mehr als einem Grunde eigne ich Dir dieses Buch zu. Liebe für Liebe und Dankbarkeit für Wolthaten sind der erste; indeß sie hege und schulde ich auch anderen, namentlich den Männern, die den frühverwaisten Knaben erzogen. Aber meinem Wissen und Wirken hast Du zuerst die entscheidende Richtung gegeben. Da ich noch ein wolkenwandelnder Jüngling außerhalb des gegebenen Lebens meine Lebensideale suchte und auf dem besten Wege zum selbstgenügsamen und eunuchenhaften Gelehrtentume war, da mahntest Du, der frühgereifte und vielerfahrene Mann, mich: Schau nicht den Wolken zu, auf der Erde steht der Schuh. Und da ich noch kindlich wähnte, mit Gelehrsamkeit mache man die Menschen glücklich, da erinnertest Du mich gutmütig spottend, daß der Mensch auch einen Magen und außer Kopf und Magen auch ein Herz habe, daß es Narrheit sei, eher an den Putz denn an Magen und Hemd zu denken; damals schon lehrtest Du mich, was ich nachmals im Leben und in Schriften hervorragender Männer bestätigt fand, daß „die größte Weisheit in der Vereinigung des Wissens und Handelns liegt, daß das Leben Zeit und Raum genug für beide hat und der Wert und das Glück des Lebens auf ihrer Ver-

einigung beruht." An Deinem Beispiel lernte ich, daß auch andre Berufsarten und Thätigkeiten als die rein wissenschaftlichen hellen Verstand und starken Willen fordern, die der Gelehrten abgeschmackte Eitelkeit so oft und so gern nur für sich in Anspruch nimmt. Genugsam habe ich nun erfahren und erprobt, was ich einst nicht glauben wollte, daß nur die nach außen wirkende Thätigkeit einen Charakter schafft, die nach innen gekehrte Denkthätigkeit ihn untergräbt und selbst gar leicht auf Abwege gerät. An Deinem Beispiele zuerst lernte ich, wie unwahr und lügenhaft die Anschuldigung ist, des Kaufmanns und Fabrikanten ganzes Sinnen und Trachten sei nur Materialismus, sei nur auf Erwerb und Besitz gerichtet, „ihm habe die Wissenschaft nur soweit Wert, als sie Geld bringe, die Kunst ersetze ihm der Luxus." — So verdanke ich Dir zunächst die vorurtheilsfreie Lebensanschauung, die über die Kastenschranken hinausreicht und die mich des Lebens, das um uns grünt und frische Blüten und saftige Früchte treibt, froh macht.

Ich eigne endlich dies Buch Dir zu, um zu bezeichnen, daß ich meine Leser nicht blos unter meinen Berufsgenossen suche, sondern daß ich überhaupt gebildete und über so hochwichtige Dinge nachdenkende Männer bei der Auswahl und Darstellung des Stoffes im Auge hatte. Ehe man sich draußen nicht mehr um das bekümmert, was in der Schule vorgeht, und die ärgsten Misstände wie ein unvermeidliches Misgeschick trägt, wird es in der Schule nicht anders werden. Das ist mir je länger je mehr zur Ueberzeugung geworden. Hätte das deutsche Volk sich nicht freiwillig seines berechtigten Einflusses auf die Bildungsanstalten begeben und diese nicht Jahrhunderte lang „lateinischen Männern überlassen, die den deutschen Geist verloren hatten", so wäre unser Bildungswesen gesund geblieben und wiese nicht allenthalben krankhafte Verkümmerungen und häßliche Auswüchse auf.

In den vierziger Jahren ging auch durch die deutsche Lehrerwelt ein frischer Zug; es wurde das Bewußtsein lebendig, daß

das höhere Schulwesen, namentlich die Gymnasien ihrer Aufgabe nicht genügten. In den beiden letzten Jahrzehnten sind die Geister fast ausschließlich mit der Lösung großer Staats-, Rechts- und Handelsfragen beschäftigt gewesen. Die deutsche Einheit, der Rechtsstaat, die Freiheit des Handels und der Gewerbe sind die Erfolge und Früchte. Es ist in der Beschränktheit des menschlichen Geistes begründet, daß sich der Volksgeist mit Erfolg nur wenigen Aufgaben zugleich zuwendet, und es ist thöricht, einer Zeit Einseitigkeit zum Vorwurf zu machen. Was kann man, wie vom einzelnen Manne, so von einer Zeit Größeres rühmen, als daß sie ein Großes gewollt und vollendet haben? So wollen wir denn auch nicht mit den letzten Jahrzehnten hadern, daß sie der Schule und der Kirche wenig Aufmerksamkeit und schaffende, neubildende Kraft gewidmet haben; wir dürfen dafür erwarten, daß auch deren Zeit über kurz oder lang kommen wird, und daß ihre Fragen mit ebenso großer Tüchtigkeit und Beharrlichkeit erwogen und in gleich großem und — deutschem Sinne ihre Lösung finden werden.

Im Siegesrausch, wo jeder mit Lob nicht kargt und dem andern mit vollen Händen zuwirft, hat auch die Schule ein reiches Maß erhalten. Aber in der Alltagsnüchternheit ist's anders; wie das Lob überschwenglich war, so nun der Tadel. Wie und wann unsre Schulen jede in ihrer Art geworden sind, warum grade dies und nicht jenes gelehrt wird, darüber herrscht nicht blos außerhalb der Schulen, sondern auch innerhalb eine Unklarheit, die ihres gleichen sucht. Wo aber der Zweck unklar ist, wie sollen da Mittel und Wege zweckmäßig sein! — S e i n e beschränkten und zufälligen Erfahrungen und Beobachtungen ist jeder geneigt zu verallgemeinern, seinen eignen Bildungsweg für den besten zu halten. Im Guten wie im Bösen werden der Schule Dinge zugeschrieben, an denen sie so unschuldig wie möglich ist; was zufällig nach oder neben einander gesehen wird, bringt die Menge sogleich in inneren Zusammenhang, und doch „sprudelt das Genie wie ein Brünnlein an

verborgener Stelle, und seine Niedergänge und Steige weiß niemand." Wer mit Bildungsfragen sich beschäftigt, an der besten Männer Schriften seine eigene Meinung und Erfahrung geläutert und geprüft hat, der duldet tausendfache Pein im Leben und in der Schule, den überkommt namentlich eine wahre Seelenangst, wenn die Zeitungen aus den Parlamenten Berichte über irgend eine Schulfrage, wie jüngst über die Ackerbauschulen, bringen. Die Franzosen höre ich allenthalben schelten, daß sie durch die Phrase sich bestimmen lassen; aber es hat auch ein deutscher Dichter gesungen:

Wo Begriffe fehlen,
Da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein;
Mit Worten läßt sich trefflich streiten,
Mit Worten ein System bereiten,
An Worte läßt sich trefflich glauben,
Von einem Wort kein Jota rauben.

Was ist denn zwischen Phrase und Wort für ein gewaltiger Unterschied? Für Männer, welche gleich Dir auf dem Bildungsgebiete von begriffs- und anschauungslosen Worten zu klaren Begriffen und Anschauungen zu gelangen wünschen, sind diese Blätter geschrieben; sie bilden die geschichtliche und pädagogische Begründung für meine im zweiten Theile folgenden „Aufgaben eines zukünftigen Unterrichtsgesetzes"; sie legen Ziel und Zweck der Schule dar, die allmählich verzerrt und verschoben sind, decken Irr- und Umwege auf und suchen natürliche und grade Wege zu weisen oder zu bahnen. Am Einreißen habe ich keine Freude, wo nicht Neues und Besseres aufgebaut wird, denn zu irgend etwas ist das Alte noch immer nütze und immer kleben liebe Erinnerungen daran; verhaßt ist mir das bloße Bekritteln und Bemängeln, um den Witz leuchten zu lassen. Darum findest Du allenthalben neben der Verneinung die Bejahung; so ist Verständigung möglich. Ich dachte wol daran, ob es nicht gut sei, meinen Namen zu verbergen, damit man nicht dies und das aus meiner Nähe und engem Kreise

genommen glaube; indeß ist das, was wirklich daher stammt, zu wenig und anderswo ebenso vorhanden, und dann, was schwerer wiegt, muß hinter einer Ueberzeugung ein Mann stehn, sonst sinkt die Ueberzeugung zu schwächlicher Meinung herab. Und für meine Ueberzeugung eintreten, auch das habe ich von Dir, lieber Schwager, gelernt.

Den Anstoß zu meinen Schriften über Schulreform kennst Du; die akademischen Gutachten über die Zulassung der Realschulabiturienten zu den Fakultätsstudien haben ihn gegeben durch ihr oft absprechendes Urtheil, das an allen Ecken und Enden neben Unfehlbarkeitsdünkel Unkenntnis pädagogischer Dinge verrät; selbst da, wo das Urtheil den Realschulen günstig lautet, fehlt oft tieferes Erfassen der ganzen Frage. Möser, der schmachvoll vergessene deutsche Mann, sagt einmal: „Es wäre eine große Frage, ob nicht alle hundert Jahre eine General-Revolution in den Köpfen der Menschen zu befördern wäre, um eine Gährung in der sittlichen Masse des menschlichen Geschlechtes und mit Hülfe derselben bessere Erscheinungen, als wir jetzt haben, hervorzubringen." Eine solche wolthätige Gährung ist durch die akademischen Gutachten in vielen Köpfen erzeugt worden. Mich veranlaßte sie zu meiner gleichnamigen Programm-Abhandlung Ostern 1871. Diese schrieb ich frisch aus meinem Kopfe und meiner Erfahrung, ohne viel nach Andrer Meinungen und Erfahrungen zu fragen. Die kleine Arbeit fand manigfachen Beifall; erst nachdem ich sie geschrieben hatte, las ich viel dazu und beschäftigte mich namentlich von Neuem eingehend mit der Geschichte der Pädagogik, und der Rand meines Handexemplars bedeckte sich mehr und mehr mit zustimmenden Betrachtungen und Bemerkungen nicht unbedeutender Männer. So ist aus der kleinen Abhandlung dies Buch und mir der Mut zu seiner Veröffentlichung erwachsen; der ursprüngliche Anlaß der Schrift trat mehr und mehr in den Hintergrund, je weiter und vielfacher die Beziehungen wurden. Angriffen sehe ich im Vertrauen auf meine Bundesgenossen mit großer Gemüts-

ruhe entgegen; spitze Federn und Galltinte habe ich zur Vertheidigung genug. Denen ihr gelehrtes Wissen das Höchste ist, die werden mir grollen; die aber werden mir die Hand drücken, die lebhaft fühlen, „daß alle übrigen Güter schal sind, wenn ihnen nicht die Größe und Freiheit des Vaterlandes im Hintergrund liegt.“

---

# Was ist Bildung?

Unter einfachen Lebensverhältnissen bedarf es keiner besonderen Bildungsanstalten für das aufwachsende Geschlecht; die Eltern sind zugleich die Jugendbildner. Erst wo das Leben sich reicher und vielseitiger gestaltet, schwinden den Eltern Zeit und Fähigkeit, allein die Kinder für das Leben zu bilden, und es entstehen Bildungsanstalten, Schulen.

Aber was heißt bilden? Was ist Bildung? Worin besteht die Bildung überhaupt, die unserer Zeit, unseres Lebens insbesondre? Wie kann die Schule unserem Bildungsideale gerecht werden?

Bildung ist jener Worte eines, die uns überall entgegentönen, manigfach und vielgestaltig, über dessen Bedeutung und Tragweite aber auch Gebildete selbst (z. B. Universitätsprofessoren und Schullehrer) nicht mehr im Klaren zu sein pflegen als über die Worte „Mensch", „Thier", „Baum". Es heißt: Bildung mache frei; Bildung sei Geld, auch Geld Bildung. Ungebildet genannt zu werden, ist ein Schimpf; gebildet, hoch- oder vielseitig gebildet zu sein oder wenigstens zu heißen, allgemeines Streben. Wir sprechen von gebildeten Männern und Frauen, aber nicht von gebildeten Kindern, von gebildeten Officieren und Kaufleuten; wir scheiden Welt- von Schulbildung. Ein hochgelehrter Mann muß sich unter Umständen gefallen lassen, daß man von ihm sagt, er sei recht ungebildet oder es

fehle ihm an allgemeiner Bildung. Ist nur der gebildet, der Latein, Griechisch, Mathematik gelernt hat? Wie möchten wir dann von gebildeten Frauen reden? Aber wenigstens der, der fremde Sprachen wenn nicht spricht, doch versteht? Dann wäre es mit Griechenlands edelsten und größten Geistern schlimm bestellt! Das eine Volk gilt für bildungsfähig, das andere für bildungsunfähig [1]).

Bilden heißt ein Rohes nach einem Zwecke gestalten (vgl. das lateinische erudire), in einem Rohen eine Idee ausprägen und dieses dadurch veredeln. Der Künstler ist ein Bildner; das Bild, das er schafft, ist nur ein Abbild des Urbildes, das seinem Geiste vorgeschwebt hat. Seine Kunst ist um so schwieriger, je spröder und unberechenbarer der Stoff ist, den er bildet — um so größer, je größer und edler der Gedanke und je vollkommener das Abbild dem Urbilde entspricht. Ein Künstler ist auch der Jugendbildner; seine Kunst ist die schwierigste, weil er den unberechenbarsten Stoff bildet, die höchste, weil er in diesem Stoffe die höchste Idee verwirklichen, in dem Kinde das Ebenbild Gottes bilden soll. Diese Aufgabe ist einem Bildner unlöslich, weil das Ziel so hoch ist, daß er es selbst geistig kaum fassen, geschweige denn in sich darstellen kann. Auch bildet der Jugendbildner nicht allein an seinem Stoffe; Eltern, Geschwister, Gespielen, Dienstboten, Zeit, Ort — kurz alles, was das Kind umgiebt, Lebendes und Lebloses, wirkt und bildet mit, bald fördernd bald hemmend, bald anregend bald abstoßend. Und der Stoff selbst, das Kind, ist in einem gewissen Grade leiblich und geistig bestimmt; mehr noch: als ein mit Willen

---

[1]) Den weiten und vielseitigen Begriff Bildung erschöpfend zu behandeln, hindern Raum und Zweck dieser Schrift. Ich verweise dafür auf die Abhandlungen in Schmid's Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens und die dort angegebenen Schriften. Ich hebe nur die Hauptpuncte hervor, welche Ziel und Weg der Jugendbildung entscheiden und bestimmen.

begabtes Wesen will es oder will es nicht. Stein und Thon fügen sich willenlos der Schärfe des Meißels, dem Druck des Fingers und nehmen die Gestalt an, die dem Künstler beliebt; wenn aber das Kind nicht will, erschöpft der Jugendbildner vergeblich all seine Kunst. Die Menschenbildung geht von innen vor sich durch die Aneignung und Ablehnung des von außen gebotenen Stoffes. Der Jugendbildner hat daher nicht nur die Aufgabe, das Menschenbild zu gestalten, wie es seinem Geiste vorschwebt, sondern auch das Kind, den Stoff, selbst erst willig zu machen und die Lust und Neigung in ihm zu wecken und zu stärken, daß es sich bilden lasse, daß es selbst gebildet zu werden trachte. Ist der Selbsttrieb zur Bildung erwacht, hat der Jugendbildner leichtes Spiel; allmählich kann er seine Hand ganz ablassen, wenn der Trieb genügend gestärkt ist. Geweckt aber wird der Wille durch des Jugendbildners lebendiges Beispiel, durch Lob und Tadel, Belohnung und Strafe. Beispiel und Lob sind mächtiger als Tadel und Strafe. Wie erfrischt ein Wort freundlicher Anerkennung das schwache Kind und giebt seinem strebenden Willen Sporn und Ausdauer! Gehäufte Strafen machen es mismutig, verstockt und unwillig. Gott siehet das Herz an! der Richter bemißt nach dem Willen des Thäters die Strafe! Und die Jugendbildner! Nicht Unwissenheit, nicht einmal Ungeschicklichkeit sind die Ursache, daß ihre Arbeit und ihr Schaffen oft so wenig Frucht trägt; den Willen des Kindes verstehen sie so selten zu wecken! Nicht die Methoden allein machen den guten oder schlechten Lehrer! Wird nicht bei den schlechtesten Methoden oft genug Gutes, bei den besten Schlechtes geleistet? Nein, darauf kommt es an, wie der Lehrer den Trieb und Willen zu lernen im Schüler weckt und stärkt. Es giebt kein sichreres Kennzeichen für unsere Tüchtigkeit als die Lust und Liebe, mit der sich die Kinder von uns bilden lassen. Schlimm genug, daß im Leben bei der Schätzung der Leistungen und des Erfolges der Wille und die Mühe des Arbeiters nicht in Anschlag kommen! aber bei der Jugendbildung sollten und — könn-

ten sie es [1]). Hier wenigstens sollten Lob und Tadel, Belohnung und Strafe nur auf den Willen gerichtet sein, nur den Willen treffen.

Diese Thätigkeit des Bildens nun ist Bildung. Mit Bildung bezeichnen wir aber auch das, was durch das Bilden gewonnen und erreicht ist. Jeder, der aus einem rohen Zustande heraus zu einer gewissen Vollkommenheit gelangt ist, legt sich Bildung bei. Darum sprechen wir sie Kindern ab, die erst gebildet werden sollen oder in der Bildung begriffen sind. Aber wenn auch Bildung gegenüber der Rohheit etwas Abgeschlossenes ist, so ist sie doch keineswegs abgeschlossen [2]). Es gehört grade zu den Kennzeichen des Gebildeten das Bestreben, sich unablässig weiter zu bilden, Bescheidenheit, wo es die eigene Bildung gilt, willige Anerkennung der fremden. Darum ist der Verkehr mit Gebildeten so angenehm und geistig erfrischend und anre-

---

[1]) Vortreffliches über diesen Punkt bietet die Schrift von Wiese, die Bildung des Willens. Berlin 1861. S. 29 heißt es: „— für die Pädagogik liegt die schwerste Aufgabe nicht auf dem Gebiet des Wissens und Könnens, sondern auf dem des Willens.“ S. 67 über Pestalozzi: „— das Ziel seiner Pädagogik war recht eigentlich Bildung des einem Jeden verliehenen individuellen Vermögens zu bewußter Willenskraft. Darum wies Fichte auf ihn wie auf einen Retter hin. Es war eine Zeit tiefer Demüthigung des deutschen Volkes, und der Philosoph sprach es aus, daß allein die Erziehung es sei, die Befreiung schaffen könne von allen drückenden Uebeln, von Selbstsucht, Verzagtheit und „Willenlosigkeit“; die Kunst der Erziehung hat nach ihm keine andere Aufgabe, als einen festen und unfehlbaren guten Willen im Menschen zu bilden.“

[2]) Von abgeschlossener Bildung sprechen und sie sogar Jünglingen, wenn sie die Schule mit dem Zeugnis der „Reife“ verlassen, beilegen heißt das Wesen der Bildung völlig verkennen. Solch Gerede ist aber auch im höchsten Grade schädlich; es verführt zum Dünkel und zur Selbstgenügsamkeit. Was Wunder, wenn solcher Jüngling, der doch in Allem noch nicht über die Anfänge hinausgekommen ist, es mit der „abgeschlossenen Bildung“ ernst nimmt, und sein Trieb zur Weiterbildung erschlafft, wo er sich erst recht bethätigen sollte!

regend. Darum fördert auch das Christentum die Bildung der Einzelnen wie ganzer Völker so mächtig und veredelt sie, weil es die Erneuerung im heiligen Geist, beständige Wiedergeburt, das Streben, Ebenbild Gottes und des Gottmenschen zu werden, von uns heischt, d. h. ein unablässiges Weiterbilden. Irre ich nicht, so ist hierin der sittliche Verfall des romanischen Katholicismus begründet, der die Sünde durch leichte, äußerliche Buße abthut, eine ernste, innere Wiedergeburt nicht ernstlich verlangt. Wie sehr der Protestantismus auch äußerlich oft verknöchert und verkümmert scheine und sei, diesen Grundgedanken hat er nie aufgegeben, durch ihn bewahrt er seine Lebenskraft.

Bildung ist also Entwicklung und Ausgestaltung des Menschen zu einer gewissen Vollkommenheit, Entwicklung seiner eigentümlichen Kräfte und Fähigkeiten des Denkens, Empfindens und Wollens, und Gestaltung zu einem Ganzen und Abgerundeten. Denken und Gedanken allein machen noch nicht die Bildung, so wenig als Empfinden und Wollen. Die ausschließliche Entwicklung einer Kraft ist krankhafte Bildung. So leidet unter Ueberspannung der Denkkraft oft genug der sittliche Wille, der Charakter [1]). Wo das Denken nicht vom Willen gelenkt und der Wille nicht beständig durch Thätigkeit im Leben geübt wird, an der er sein Maß und das Denken seinen Zweck findet, da mag viel Wissen und viel Gelehrsamkeit sein, aber Bildung ist wenig. Erst wenn mit der Erfassung eines Lebenszweckes der Charakter sich entwickelt und gestaltet, bekommt das Wissen rechten Wert; mit der sittlichen Entwicklung hängt die Bildung auf das Engste zusammen. Wo daher der Denker entweder freiwillig auf schaffende Thätigkeit im Leben verzichtet oder durch verkehrte Staatseinrichtungen daran gehindert wird, da sinkt er zum doctrinären Gelehrten herab, der oft genug zum Kinderspott wird. Staats-

---

[1]) Wie oft sind Gelehrte und Denker erbärmliche, ja schmutzige Charaktere! Um von naheliegenden Beispielen zu schweigen, erinnere ch an Baco (Raumer, Gesch. der Päd. I, 366) und Voltaire.

männer und Feldherrn überragen darum trotz viel geringerer Gelehrsamkeit an Bildung die Gelehrten wie Riesen die Zwerge; es sind eben ganze und volle Menschen, deren Schönheit gegenüber diese wie Verwachsene erscheinen. Man hat wol gesagt, es sei unrecht, namentlich der Jugend nur große Staatsmänner und Feldherrn als Vorbilder vorzuführen und so die jugendlichen Geister statt an des Friedens holde Bilder an die Vorstellung von Krieg und Mord, Zwietracht und Unruhe zu gewöhnen. Aber wo anders bieten sich große Charaktere? Nicht die Gelehrten sind allüberall die Leitenden, sondern die Gebildeten, die ganzen und vollen Menschen, die Charaktere, in denen Denken, Empfinden, Wollen und Handeln im Einklang stehn. Charaktere, sagte Stein einmal, könnten selbst Gelehrsamkeit entbehren, wenn sie dieselbe nur in ihren Dienst zu nehmen verständen. Wie weit waren doch Karl der Große, Friedrich Wilhelm I., Blücher, Derflinger von Gelehrsamkeit entfernt! [1]) Und wie ohnmächtig hat sich die doctrinäre Professorenpolitik, an welche die Deutschen bis vor wenigen Jahren so kindlich glaubten, gezeigt! — Schön, wenn mit dem Charakter gelehrtes Wissen sich vereinigt, aber um die Gelehrsamkeit dreht sich die Welt nicht, wie die Schulweisheit sich das so oft einbildet!

Die Bildung des Menschengeschlechtes ist unabgeschlossen und unabschließbar. Die Bildung ist nichts Unveränderliches, sondern im Gegentheil ändert sie sich jeden Augenblick, sie sinkt und steigt. Aber so unbegrenzbar sie nach Ziel und Ausdehnung ist, so bestimmt ist sie ihrem Inhalte nach. Aufgabe und Ziel der Menschenbildung ist der Mensch. Es giebt aber

---

[1]) Köpke, Gründung der Berl. Univ. S. 33: „Grade in der Zeit jener großen Pläne für Erweiterung der Bildung ward der Staat von dem zerschmetternden Schlage getroffen. Es sollte klar werden, nicht das Wissen allein bedinge den Werth des Menschen, und die wachsende Erkenntnis sei nicht notwendig mit dem kräftigen Wollen und starken Handeln verbunden."

keinen Menschen in abstracto [1]), so wenig als ein Thier oder eine Pflanze, sondern das Allgemeinmenschliche kommt nur ganz bestimmt geartet und mit hundert Eigentümlichkeiten verbunden in jedem Einzelwesen zur Erscheinung; es ist in allen, keines ist es allein. Die Menschen sind durch Nationalität, welche sich am schärfsten in der Sprache ausprägt, durch Religion und Staat bestimmt. Eine Humanitätsbildung, d. h. eine reinmenschliche, eine solche, die sich den Menschen in abstracto als Ziel setzt, ist daher ein völliger Unsinn. Was man Humanitäts- und humanistische Bildung nannte und nennt, ist griechische und römische Bildung. Und wie weit Griechen und Römer von blassen oder nebligen Menschheitsidealen entfernt waren, bedarf keiner Erörterung. Was das Volk, die Gesellschaft, in die wir hineingeboren werden, in diesen drei Richtungen von Nationalität, Staat und Religion herausgearbeitet und entwickelt, was es sonst an Kenntnissen und Gedanken gewonnen hat, die Art, wie es denkt, empfindet, diese Summe und Art ist die Volks- oder allgemeine Bildung. Jede gesunde Bildung und besonders die Jugendbildung muß daher in ihrem Kerne volkstümlich (national) sein. Wo ein Volk fremde Art und Sprache mehr liebt und mit Vernachlässigung der eignen sich aneignet, legt es selbst Hand an sich, untergräbt es mit eigener Hand die stärksten Wurzeln seiner Kraft. „Liebe zum Fremden ist allemal Verfall“

[1]) Der allgemeine Begriff „Mensch“ kann nur durch Abstraction d. h. durch Abziehen, Entfernen und Abscheiden alles Eigenartigen (Individuellen) gewonnen werden, und ist mithin Verneinung aller Eigenart. Und was bleibt nach Entfernung alles Eigenartigen übrig? „Ein zweihändiges und zweifüßiges Säugethier, das aufrechten Gang und Sprache hat.“ Und das wollen vernünftige Menschen als Bildungsideal nehmen? „Jeder ist selbst nur ein Individuum, und kann sich eigentlich nur für's Individuelle interessiren. — Wir lieben nur das Individuelle; daher die große Freude an Vorträgen, Bekenntnissen, Memoiren, Briefen und Anecdoten abgeschiedener, selbst unbedeutender Menschen“ (Göthe, Bed. d. Individuellen). Mir scheint, darin liege der Zauber alles Nationalen.

(Schleiermacher). Unser deutsches Leben ist das redendste Beispiel. Liebe zum Fremden und staatlicher Verfall gehen durch unsere ganze Vergangenheit Hand in Hand, Liebe und Wertschätzung des eigenen Wesens mit unsrer staatlichen Größe und Wiedergeburt. Ein Blick auf unsere deutsche Bildungsgeschichte wird das weiterhin klarer zeigen. Die Aneignung dieser Bildung des alten Geschlechtes ist Ziel und Aufgabe der Jugendbildung. Bildungsziel, Bildungsstoff und Bildungsmittel fällt zusammen. Bilden wollen an einem Stoffe und Mittel, das nicht im Bildungsziele gegeben ist, ist und erzeugt die heilloseste Misbildung.

Die Volksbildung, der Bildungsstand des Volkes bestimmt zunächst und unter einfachen Verhältnissen die Bildung des heranwachsenden Geschlechtes. Zu ihrer Art erziehen die Eltern ihre Kinder, ihnen selbst gleich bilden sie dieselben und rüsten sie mit ihren Kenntnissen und Fertigkeiten aus, theilen ihnen ihre im Leben gesammelten Erfahrungen mit, ersparen ihnen die Unannehmlichkeiten und Miserfolge, kürzen ihnen den Weg ab und befähigen sie so, in das Leben der Alten und deren Stelle einzutreten und da fortzufahren, wo jene aufgehört haben. Dieser Bildungsstand ist also das einfache und ungekünstelte Bildungsideal für die Jugend. Wo die Alten andere Bildung nicht kennen, wünschen sie auch keine andere für ihre Kinder; denn was man nicht kennt, kann man auch nicht lieben und wünschen. Wo die Alten aber Besseres und Höheres sehen, mag es nun wirklich oder nur in ihrer Einbildung besser und höher sein, da wünschen sie im Gefühl der Mangelhaftigkeit ihrer eigenen Bildung dies ihren Kindern anzueignen [1]); das Bildungsideal für die Jugend fällt mit dem Bildungsstande der Alten nicht mehr zusammen, ja beide können einander völlig ausschließen. Das ist in unsrer deutschen Bildung zur Zeit des Humanismus geschehen; durch ihn ist der furcht-

[1]) Vgl. Schleiermacher, Erziehungslehre S. 603—605.

barste, wir hoffen aber allmählich doch nicht mehr ganz unheilbare Bruch in unsre deutsche Bildung gekommen. Wo die Gesellschaft sich abstuft, trachten die Niederen, ihren Kindern die Bildung der Höheren anzueignen und zu ermöglichen, dies oft unter den rührendsten, aber oft auch thörichtsten eigenen Entbehrungen. Höher und besser erscheint nun aber namentlich alles, was fern und fremd ist; das Ungewöhnliche nur bewundern und begehren wir, um so eifriger, je glänzender und vortheilhafter es scheint und je weniger der eigene Besitz befriedigt. Wer aus fernen Landen heimkehrt, bringt bekanntlich gar leicht Ueberschätzung des Fremden und Unterschätzung des Heimischen zurück; Unbehagen, Unzufriedenheit, Blasirtheit ist die Folge. Nur wer verständigen Blickes und zufriedenen Herzens in die Fremde geht, kehrt bereichert wie Solon heim. Wer, wie die Engländer, durch die Zustände in der Heimat befriedigt ist, zieht unbeschadet seiner Seelenruhe hinaus, ja kehrt befriedigter zurück. Wer von der Außenwelt sich abschließt, wird einseitig, seine Bildung verkümmert; wer mit Vorliebe draußen lebt, verliert allen Halt. Das gilt vom Einzelnen wie ganzen Völkern, z. B. uns Deutschen. Die Bildung des Einzelnen verlangt Kenntnis des Fremden und, wie seine Bildung mit der Anderer zusammenhängt, welche Stellung er zum Ganzen einnimmt; beide, der Einzelne und das Ganze, müssen in der Wechselbeziehung des Empfangens und Gebens stehn. Die Volksbildung darf, soll sie gesund bleiben, Fremdes nur so weit aufnehmen, als sie es sich anzueignen vermag; es ist ihr nur dann nützlich und Bereicherung, wenn es Anregung bleibt und das Eigene veredelt. Das Fremde wird zum schwersten Schaden, ja Gift, wo es das Heimische bestimmt und zuletzt unterdrückt. Das griechische Volk hat sich zwar durch Fremdes anregen, aber seine Bildung nie dadurch bestimmen lassen; sie war und blieb durchaus griechisch, national. Wenn die Deutschen sich die Griechen zum Muster nehmen in ihrer Bildung, so sollte das vernünftiger Weise nur heißen: Wir Deutschen wollen deutsch sein, wie die Griechen griechisch;

nicht aber: Wir Deutschen müssen uns unsrer angeborenen Art entäußern, aus unsrer Haut fahren und Griechen werden und griechische Haut anziehen. Den wilden Birnbaum kann der Gärtner durch Reiser vom edleren Birnbaume veredeln, aber einen Apfelbaum macht er nie aus ihm. Die Humanisten bemühten sich, die Deutschen in Neu-Römer umzubilden, ja Sturm im Elsaß und Trotzendorf in Schlesien wendeten all ihre Kunst an, ihren Schülern ihre edle deutsche Muttersprache abzugewöhnen und sie so zu entdeutschen. Und was erzielten sie? Römer? bewahre! Affen; weder Deutsche noch Römer! Im vorigen Jahrhundert verliebten sich die Deutschen ebenso ins Franzosentum wie vordem ins Römertum. Und was war die Folge? So anmutig das Franzosentum war, so widerwärtig die deutsche Fratze desselben.

Die Aneignung und der Besitz der allen zu einer gewissen Zeit gemeinsamen Bildung ist die allgemeine Bildung [1]); sie ist der Gegensatz zur besondern oder Berufsbildung. Diese allgemeine Bildung schreiben wir demjenigen zu, der lebendigen Antheil nimmt und Verständnis hat für alles, was von religiösen und nationalen Dingen seine Zeitgenossen im engeren Kreise der Gemeinde, im weiteren des Staates und ganzen Volkes, im

---

[1]) Ein heilloser Unfug wird mit dem Worte „allgemeine Bildung" getrieben; es ist auch so ein Stichwort geworden, hinter dem sich die Denkfaulheit und Gedankenlosigkeit versteckt oder mit dem sie sich ausputzt. Von der oben bezeichneten allgemeinen Bildung, wie auch Schmid sie Encyclop. Bd. I, 660*) auffaßt, geben unter unsern Bildungsanstalten die Gymnasien mit am wenigsten, obgleich grade sie am meisten behaupten, allgemeine Bildung zu erzielen; man hat eben noch immer nicht begriffen, daß wir im 19. Jahrhundert und nicht im 14. oder 15. leben, und daß die altklassischen Studien längst aufgehört haben, „universales Bildungsmittel" zu sein. — Man braucht auch allgemeine Bildung vom Umfange und der Ausdehnung im Sinne von Volksbildung, z. B. die allgemeine Bildung ist in Deutschland größer als in Frankreich. — Auch die Fähigkeit, richtig zu urtheilen und zu denken, bezeichnet man so.

weitesten der wichtigsten Kulturvölker bewegt; der mit seinem Volke und seiner Zeit übereinstimmt im Empfinden, Denken und Wollen und mit diesen in der Wechselbeziehung des Empfangens und Gebens steht. Die allgemeine Bildung enthält mithin die Kenntnis der Religion, die den Menschen unabhängig von Geschlecht, Familie, Stand, Volk als Menschen, als Kind Gottes denkt, und die des Volkstümlichen (Nationalen), wie es in der Volkssprache und dem Staate seinen Ausdruck gefunden hat, und endlich Sinn für das Besondere. Die Kenntnis wird aber erst zum rechten Verständnis, wenn man weiß, wie das, was ist, geworden ist. Die allgemeine Bildung umfaßt mithin nicht blos die Gegenwart, sondern auch die Vergangenheit und ist zum guten Theil geschichtliches Wissen. Je weiter die Zeit vorrückt, um so weiter reicht die geschichtliche Erinnerung zurück; die allgemeine Bildung erheischt aber nicht die Kenntnis der *ganzen* Vergangenheit, sondern nur so weit, als sie noch *in der Gegenwart lebendig* ist. *Alles andere ist gelehrtes Wissen und gehört der gelehrten Bildung an.*

Auf der allgemeinen Bildung, der religiösen und nationalen, muß die *besondere*, die Fach-, Berufs- und Standesbildung, ruhen, die in Folge der Arbeitstheilung um so bunter wird, je weiter die Kulturentwicklung vorschreitet. Der Kern und Stamm unsrer deutschen Bildung kann vernünftiger Weise nicht im griechischen und römischen Altertum, nicht in der französischen und englischen Sprache und Litteratur gesucht werden, sondern liegt in der Erkenntnis und Erfassung unseres deutschen Lebens in Kirche, Staat, Sprache und Litteratur; das ist der Boden, auf dem wir alle, Gebildete und Ungebildete, stehen, auf dem wir, wie wenig wir einander auch sonst verstehen und wie sehr wir in unseren besonderen Bestrebungen, wissenschaftlichen und gewerblichen, uns trennen, einander verstehen und wiederfinden müssen. Hier ist die Centripetalkraft, die um so stärker werden muß, je mächtiger die Centrifugalkraft der Fach-

bildung wird [1]). Wo die besondere Bildung auf Kosten der allgemeinen gepflegt oder gar allein ins Auge gefaßt wird, da ist Misbildung; verkümmertes Spießbürgertum und gelehrte Afterbildung sind die Folge. Bei uns in Deutschland hat diese Misbildung allzu lange vorgewaltet und in unseren Bildungsanstalten Ausdruck und Unterstützung gefunden. Das Gelehrtentum

---

[1]) Uebereinstimmend Schleiermacher a. a. O., z. B. S. 451: „Die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, ist ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus. Dasjenige, woraus zunächst diese Art der Bildung hervorgegangen war, ist offenbar ein unhaltbares und ungenügendes, und was Veranlassung zu ihrer Verbreitung gab, ein unzulässiges und schädliches gewesen. Andere Gründe sind erst später untergelegt worden, und auch der Grund, daß die alten Sprachen der geeignetste Stoff für die allgemeine Bildung seien, hat sich in der Erfahrung nicht bewährt. Eine Veränderung des Bildungstypus ist in jeder Weise indicirt." S. 626 f. 654: die Erziehung sei Nationalsache, und alle höhere und besondere Bildung dürfe sich nur aus der allgemeinen emporheben. (Vgl. auch S. 590 ff.) Wiese in der Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen 1859 S. 42: „— weil Kenntnisse und geistige Bildung nur auf der Grundlage religiöser und nationaler Lebensbestimmtheit zu voller Wirksamkeit gelangen können, so wird religiöse und volkstümliche Unterweisung und Bildung den Charakter auch der Real- und höheren Bürgerschulen wesentlich mitzubestimmen haben. Sie sind ebenso wie die Gymnasien vor allem deutsche und christliche Schulen." Heiland in Schmid's Encyclopädie I, S. 917: „Die deutschen Schulen sind allzulange einer abstracten Wissenschaftlichkeit und allgemeinen Humanitätsbildung nachgegangen, bei der sie der besonderen Bedingungen des wirklichen Lebens, wie dieselben in Kirche und Vaterland gegeben sind, vielfach vergessen haben. Wie man sich auf dem religiösen Gebiete mehr und mehr besinnt, daß es die Aufgabe des Gymnasiums sein müsse, lebendige und bewußte Glieder der Kirche Christi zu erziehen, so ist auch alle sogenannte Menschenbildung ohne die klar hervortretende Beziehung, in welcher der einzelne zu seinem bestimmten Vaterlande steht, ohne allen Gehalt. Der in unsern Schulen zu bildende Knabe ist eben kein abstrakter Mensch, sondern ein evangelischer Christ und ein Deutscher."

löste sich wissentlich und geflissentlich vom Volksboden, strebte nach jenem unsinnigen Weltbürgertum und Humanitätsbildung, und verlor sich in haltloser Schöngeisterei; der Adel entartete zum beschränkten Junkertum; der Gewerbsmann verkümmerte, unbesorgt um das Allgemeine, in der engherzigsten Spießbürgerei. Es fehlte der gemeinsame Boden, das Bewußtsein, daß in unserm Volkstum die starken Wurzeln unsrer Kraft sind. Dichter und Künstler suchten ihre Gegenstände in aller Welt draußen, nur nicht daheim, und klagten dann, daß sie kein Verständnis fänden. Darin liegt das Geheimnis der griechischen Bildung, daß alles künstlerische und dichterische Schaffen, selbst das wissenschaftliche, nie den heimischen Boden verließ; darum fand jeder griechische Dichter und Künstler volles Verständnis bei jedem Griechen. Er empfing nur von seinem Volke und gab geläutert und veredelt zurück, was er empfangen. Wo Dichter und Künstler aus ihrem Volksleben heraus schaffen, da finden sie Verständnis und reichen Dank. Das Volk hat ein feines Gefühl für das, was seinem innersten Wesen, seinem „ureigenen Geiste" entspricht. Gelehrte Neugier sättigt und übersättigt sich bald. Wer einmal die Besucher einer Bilderausstellung beobachtet und aufmerkt, welche Bilder die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich lenken, der findet bald, daß es die unmittelbar und ohne gelehrte Kenntnis verständlichen sind. Aus unsrer reichen Litteratur, welche Werke sind ewig frisch, welche Dichter ewig jung? Die, welche und wo sie ohne Gelehrsamkeit verständlich sind; wo sie Stoffe aus dem deutschen Leben gewählt haben. Schillers „Götter Griechenlands" werden vergessen werden, aber seine Glocke wird tönen, so lange noch ein deutsches Ohr deutsche Klänge versteht; sein Fiesco, Don Carlos, Braut von Messina, Maria Stuart und Jungfrau von Orleans sind nicht in dem Maße ins Volk gedrungen als die Räuber, Kabale und Liebe, Tell und Wallenstein. Was verschaffte doch Göthe die erste Berühmtheit, wenn nicht dies, daß er demjenigen beredten Ausdruck und künstlerische Vollendung gab, was in seiner Zeit lebte? Was

ist von seinen Werken außer den Liedern in so lebendiger Wirkung geblieben als sein Götz, Egmont, Faust, Hermann und Dorothea, Reinicke Fuchs? Und um ein naheliegendes Beispiel zu wählen, wodurch wirkt Fritz Reuter so tief und nachhaltig? Was macht Walther Scott zu einem Lieblingsdichter seines Volkes? Welche Schauspiele Shakspeare's lieben die Engländer am meisten? — Es ist die schwerste Verkennung des Wesens aller Kunst, wenn man eine Zeit als blasirt schilt, weil sie sich nicht für die von aller Welt her zusammengeschleppten Gegenstände begeistert und kalt bleibt. Nicht das Volk trifft der Vorwurf, sondern die Künstler, die nicht mit ihrem Volke empfinden. Möchte doch auch die deutsche Kunst und Dichtung endlich das Wort Grimm's recht begreifen und danach thun: „Das ist der auf allem Vaterländischen ruhende Segen, daß man mit ihm Großes ausrichten kann, wie beschränkt seine Mittel scheinen oder gar seien; ein Stück hausbackenen Brotes ist uns gesunder als der fremde Fladen." Hat nicht unsere ganze Dichtung erst da wieder Wert bekommen und allgemeinen Beifall geerntet, als sie zu Friedrichs II. Zeit anfing, sich durch das unmittelbarste Leben anregen und bewegen zu lassen? [1]) Das Fremde mag blenden, aber es ist Modesache und wechselnd. — Wie tief hatten doch Stein und Scharnhorst und all die Vortrefflichen die Schäden des deutschen Lebens erfaßt, als sie vor allem danach trachteten, den erloschenen Gemeinsinn neu zu beleben! dem zerbröckelnden und auseinanderstrebenden Sonderleben in dem Allgemeinen ein Gegengewicht und festen Halt zu schaffen! die deutschen Geister in die Heimat zurückzurufen, das ganze geistige Leben, die Bildung

[1]) Göthe, Dicht. u. Wahrh. Bch. 7: „Der erste wahre und höhere eigentliche Lebensgehalt kam durch Friedrich den Großen und die Thaten des siebenjährigen Krieges in die deutsche Poesie. Jede Nationaldichtung muß schal sein oder schal werden, die nicht auf dem Menschlichsten ruht, auf den Ereignissen der Völker und ihrer Hirten, wenn Beide für Einen Mann stehen." u. s. über Gleim, Ramler und Lessing's Minna.

des deutschen Volkes in dem Boden von Neuem Wurzel schlagen zu lassen, aus dem sie nie hätte gerissen werden sollen! War Stein es nicht, der den Anstoß zur ernsten und wissenschaftlichen Beschäftigung mit der deutschen Vergangenheit gab? Wie anders steht doch der Mann da, als unsere damaligen Dichterfürsten und Gelehrten! Er war eben ein ganzer Mann, weil sein Wesen, sein Denken, Empfinden und Wollen deutsch war, auf sein Volk seine ganze Thätigkeit sich richtete! Religion und Vaterlandsliebe waren ihm die einzigen nicht zu erschütternden Träger des Charakters und der Bildung!

Ich muß mit wenigen Worten noch ein paar Schlagwörter beleuchten, die zum Verständnis pädagogischer Fragen unerläßlich sind. Die gedankenlose Menge lebt bekanntlich von Schlagwörtern, die doch grade so viel Wahres wie Falsches enthalten; man spricht solche Schlagwörter nach, ohne ihnen auch nachzudenken. Die wichtigsten und schwierigsten Fragen werden mit solchem Schlagworte abgethan. Wer solche allgemein anerkannte Wahrheit bezweifelt, wird von höflichen Leuten mit feinem Lächeln eines Besseren bedeutet, von unhöflichen barsch abgewiesen; da sind Erörterungen, bei denen die Unwissenheit und Gedankenlosigkeit alsbald zu Tage käme, unnötig. Solch ein Schlagwort ist: formale Bildung! Wer die „akademischen Gutachten" gelesen hat, wird sich erinnern, daß auf die formale Bildung von einigen Universitätsprofessoren (z. B. S. 110; 39) der allerhöchste Wert gelegt wird; nur auf die Gewinnung formaler Bildung habe die Schule Gewicht zu legen; nur auf diesem Boden könne die Wissenschaft gedeihen. Wie mager und dürr dieser Boden ist, das ahnen die Herren nicht; was der Formalismus in der Pädagogik zu bedeuten hat, das wissen sie nicht, und daß die einseitige Betonung der formalen Bildung im Gegensatz zur realen oder materialen in der wissenschaftlichen Pädagogik ein längst überwundener Standpunkt ist, das wissen sie erst recht nicht. Die medicinische Fakultät Berlins versteigt sich sogar S. 39 zu der Behauptung, daß die deutsche acade-

mische Jugend zu der sie auszeichnenden Reife für Universitätsstudien nicht durch eine Summe von Realkenntnissen, sondern ausschließlich (!) durch die formale geistige und sittliche Bildung gelangt ist, die sie sich auf den deutschen Gymnasien angeeignet. Ist denn der Gedanke so fernliegend, daß man den formalen Zweck an einem Stoffe erreichen müsse und könne, der auch im Leben fortwährend Wert und Anwendung behält?

Was hat's denn mit dieser formalen Bildung auf sich? mit dieser Springwurzel, welche die verborgensten Schätze der Wissenschaft öffnet? Am klarsten und besten habe ich den Begriff von Schmid in der Encyclopädie Bd. 1, S. 674[1]) erörtert gefunden. „Man redet seit Pestalozzi viel von dem Werte der formalen Bildung und in den zwanziger und dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts war dies ein Hauptbegriff, um den sich die Erörterung der pädagogischen Fragen bewegte; besonders nach dem Lorinser'schen Angriff auf die Gymnasien wurde dieses Symbol auf das Banner ihrer Verfechter geschrieben (vgl. Kühnast, die Vereinigung der principiellen Gegensätze). Man ging dabei von dem Gedanken aus, daß jede Kraft durch Uebung erstarkt und jede Bethätigung derselben der Anfang ist zur Begründung einer Fertigkeit; dieselbe Thätigkeit gelingt, ob es sich um die Vollziehung einer richtigen Schlußfolgerung oder um die Unterdrückung eines sinnlichen Begehrens handelt, unter gleichen Umständen das zweitemal besser als das erste. Unter formaler Bildung verstand man nun bald Uebung der Kräfte und Entwicklung der Anlagen des Geistes überhaupt, bald Bildung der intellectuellen Seite des Menschen, bald auch nur Stärkung der Denkkraft, Uebung im Denkenkönnen, und setzte dieselbe der Erwerbung positiver Kenntnisse als der materialen Bildung entgegen. Dabei bedachte man nicht immer, daß diese beiden Dinge nur in abstracto, aber nie in der Wirklichkeit sich trennen lassen, indem Form und Inhalt ursprünglich in einander gewachsen sind

---

[1]) Vgl. auch Schrader Erziehungslehre S. 255.

und daher bei der Würdigung jedes Unterrichtsgegenstandes die Thätigkeit des Geistes bei seiner Aufnahme und Verarbeitung und der damit gegebene Inhalt zugleich in Betracht kommen müssen, daß alles rechte Lernen schon dadurch bildet, daß der Geist dabei aus sich heraustreten und in fremde Gedankenformen eingehen muß, daß aber die formale Bildung, welche allerdings die Arbeit an jedem Unterrichtsgegenstande gewährt, doch auch bei jedem wieder sich anders modificirt; wer Sprachen lernt, der übt sich je nach der Methode des Unterrichts in mehr oder weniger bewußter Anwendung der logisch-grammatischen Kategorien, der stylistischen, rhetorischen Gesetze u. dgl.; wer Mathematik treibt, der macht die Anschauung der Raum- und Zahlenverhältnisse in sich lebendig und wird in scharfer Auffassung einer gewissen Art von Begriffen, Urtheilen und Schlüssen, im strengen Eintheilen und Beweisen geübt u. s. w. Man kann in unsrer Zeit sagen, der Streit um die formale Bildung habe seinen Proceß nunmehr durchgemacht und bewirkt, was er sollte: Auf Seite der Freunde der classischen Sprachen hat man allgemeiner einsehn gelernt, daß Latein und Griechisch nicht im Besitz eines ausschließlichen Privilegiums auf formale Bildung sind, auf der entgegengesetzten Seite, daß es verkehrt ist die Rücksicht auf das im Leben unmittelbar Anwendbare zum Princip der Schulen zu machen, auf beiden, daß der Lehrer die Aufgabe hat, durch zweckmäßige Behandlung den gegebenen Stoff möglichst fruchtbar für die Bildung seiner Schüler zu machen." Schleiermacher (Erziehl. S. 382) u. oft, fordert, und ich denke jeder verständige Mensch mit ihm, „die Erreichung des formalen Zweckes an einem Stoffe, der als solcher im Leben immer fortwirken müßte und für das ganze Leben in Anwendung bleiben könnte." Käme es wirklich nur auf die formale Bildung an, und könnte diese ein Gegenstand geben — ei, wozu plagen wir denn die armen Kinder und uns mit so vielerlei ab? Die Kinder brauchten ja nur in Einem Gegenstande unterrichtet zu werden, sei es Latein, sei es Mathematik oder was sonst.

Wie verständig doch die alten Schulen waren, die wöchentlich 20 Stunden Latein und einige Stunden Griechisch trieben, um Deutsch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Naturwissenschaften, Französisch und Englisch gar nicht oder wenig sich kümmerten! — Da die formale Bildung nicht an einem Stoffe klebt, sondern mit jedem unzertrennlich verwachsen ist, so giebt auch die Volksschule formale Bildung, ja jede Thätigkeit, bei der der Geist mitarbeitet, hat formale Bildung zur Folge; nur die maßlose Ueberschätzung der gelehrten Bildung und die kastenartige Absonderung der Gelehrten von anderen Ständen und Berufskreisen kann das verkennen. — Die formale Bildung, behauptet man auch, befähige jeden alles mögliche leicht zu erlernen. Wenn man das so hört, so sollte man meinen, um z. B. Französisch zu lernen, braucht der formal Gebildete nur ein Büchlein wie „die Kunst in 24 Stunden Französisch zu lernen" zu kaufen, in 24 Stunden auswendig zu lernen und zu mehrerem Ueberflusse sothanes Büchlein sich des Nachts unter das Kopfkissen zu legen, so ist man des Französischen mächtig, liest, spricht, schreibt es und kennt seine Litteratur! Unsinn! man muß Jahre lang lernen und arbeiten wie jeder dumme Schuljunge. Durch diese Behauptung von der Wunderkraft formaler Bildung täuscht man sich und die Jugend, die um die beste Lernzeit betrogen ist, über die Unzulänglichkeit und Unzweckmäßigkeit der Schulbildung hinweg. Die Fähigkeit zu lernen ist uns grade so viel wert als dem frierenden Schneider seine Schneiderkunst, wenn er kein Tuch zum Rock hat und es ihm an Zwirn und Nadeln fehlt. Die Fähigkeit (δύναμις) zu lernen ist ja schon im Kinde; die Fähigkeit zur Fähigkeit durch Jahre lange Uebung erst erwerben, ist, gelinde gesagt, einfältig. Eben die Aneignung eines Bildungsstoffes erzeugt ja die formale Bildung; also wählt eine verständige Pädagogik gleich einen Bildungsstoff, dessen Besitz wertvoll ist und für die Zukunft bleibt. Hinter der formalen Bildung versteckt sich der Schlendrian d. h. nach Schleiermacher: „die Abneigung Combinationen zu machen, die nicht schon immer ge-

macht sind.“ Viele krankhafte Erscheinungen unsrer höheren Schulbildung finden ihre einfache Erklärung aus dem Misverständnis der formalen Bildung und der gröblichen Vernachlässigung der realen.

Ein anderes Schlagwort ist harmonische Bildung, d. h. die gleichmäßige Ausbildung aller Kräfte. Die Forderung harmonischer Bildung heißt nichts anderes, als jeder Mensch solle ein ebenso guter Denker als Dichter, Musiker, Künstler u. s. w. sein. „Die sogenannte harmonische Ausbildung aller Kräfte, so daß keine zurückbleibt, hat etwas leer Ideales für die Wirklichkeit; aber möglich und nöthig ist, daß keine wesentliche Function der Seele vernachlässigt werde.“ (Wiese, Bildung d. Willens S. 77. Vgl. Schmid, Encycl. 1, 661.)

Es ist mithin völlig falsch, wie es nur zu oft geschieht, das Wissen mit der Bildung gleichbedeutend zu nehmen. „Wissen ist überhaupt noch nicht Bildung, am wenigsten das vereinzelte Gedächtniswissen.“ (Wiese, Bildungsfragen S. 35). „Von Kenntnissen, sagt Locke (Raumer, Gesch. d. P. 2, 129), rede ich zuletzt, weil ich sie für das unwichtigste Stück halte. — Man macht viel Aufhebens um ein wenig Latein und Griechisch u. s. w. — Ein tugendhafter weiser Mann ist einem großen Gelehrten weit vorzuziehen.“ Ist nun schon Wissenschaft überhaupt allein nicht Bildung, so ist es ein bestimmtes Wissen z. B. auf dem Gebiete des griechischen und römischen Altertums noch viel weniger. Irgend ein Wissen und irgend eine wissenschaftliche Kenntnis gehört allerdings zur Bildung; das trifft aber nur die Entwicklung des Denkens; die ästhetische Bildung, d. h. die Fähigkeit das Schöne zu empfinden, und die Bildung des Willens und zwar des sittlichen Willens, der das Gute zum Ziele hat, sind ebenso erforderlich. „Kenntnisse ohne sittliche Gesinnung haben keinen Wert.“

## Wie geht die Bildung vor sich?

Bilden kann nur ein Gebildeter. Nur Geist weckt wieder Geist. Die erste Jugendbildung fordert besonders Charakter und Persönlichkeit, die ihres Zweckes bewußt ist, die weiß, was sie will. Für die spätere Bildung muß der Bildner mehr ein unabläßig mit den Schülern sich selbst bildender sein. Daher sollten in den untersten Klassen grade die sichersten und erfahrensten Pädagogen erziehen und lehren! — Die Bildung geht langsam von Statten; je später sie abschließt, desto reicher die Früchte. Die größten Männer haben ihre Bildung erst mit dem letzten Athemzuge vollendet.

Unbewußt bildet sich der Charakter, d. h. der sittliche Wille und die sittliche Thätigkeit; Lehre und Erkenntnis kommen erst später hinzu, klären und fördern. Der Eltern und Lehrer lebendiges Beispiel und die Gewöhnung des Kindes durch Lob und Tadel, Strafe und Belohnung zu Gehorsam, d. h. Unterordnung des Eigenwillens unter einen höheren, zu Pflichterfüllung, zu Selbstverleugnung, Gottvertrauen, Wahrheits- und Tugendliebe bilden ihn. Die erste Bildung des Willens geschieht durch die Uebung und Bildung der willkürlichen Muskelkraft und diese bleibt fortdauernd — im Turnen, Fechten, Reiten, Schwimmen — ein vorzügliches Bildungsmittel des Willens[1]). Und weil der Wille eben nicht Wissen, sondern Sache der Gewohnheit ist, die durch Uebung und Gewöhnung bei jeder Thätigkeit gewonnen wird, kann er nicht etwa in einzelnen Schulstunden angeeignet werden. Das ganze Leben des Kindes, seine

---

[1]) Schleiermacher a. a O. S. 614. Bildung der Sinne ist Bildung des Verstandes; Bildung der willkürlichen Muskelkraft Bildung des Willens; denn keine Thätigkeit ist vollkommen, wenn sie nicht zugleich körperlich ist, sowie kein Auffassen, wenn es nicht zugleich sinnlich ist.

Thätigkeit in Spiel und Ernst ist seine Charakterschule. Wir sprechen daher ganz richtig schon von dem Charakter eines Kindes, während wir ihm Bildung noch lange nicht zuschreiben. Wol dem, der früh in diese Schule gegangen ist, dem sie ernst und streng, aber nicht lieblos war! Das Leben später ist strenger und — lieblos!

Die Entwicklung des Denkens geht vor sich durch die Anschauung[1]) der Dinge — Göthe: Jeder neue Gegenstand, wol

---

[1]) Statt den Kindern vor- und unzeitig die todten Buchstaben beizubringen, sollten die Mütter vielmehr bedacht sein die Kleinen lebendige Dinge und Abbildungen der Dinge anschauen zu lassen, die Namen der Dinge deutlich vorzusprechen und durch wiederholtes Vorsprechen und Abfragen einzuprägen und zu eigen zu machen. Wie vielmehr bereichern 24 noch so schlechte Bilderchen die Kindesseele als die 24 todten Buchstaben! Leider ist die Wichtigkeit der Anschauung für die Erkenntnis und das Denken mehr in der Theorie anerkannt als in der Praxis durchgeführt. Der Anschauungsunterricht ist vielen Kinderlehrern nicht hoch genug und wird möglichst bald bei Seite geworfen und statt mit dem Anschauungsunterrichte Sprechübungen zu verbinden und des Kindes Sprachbesitz zu mehren, fangen schon in den Vorschulen grammatische Uebungen an, die nur am Orte sind, wo schon Sprachkenntnis ist. Statt die Naturkunde auf die Anschauung zu begründen, läßt man todte Namen lernen von Pflanzen und Thieren, die das Kind oft nie im Leben zu sehen bekommt. Wenn man mit den Kindern durch den Wald geht, können sie nicht Eiche von Kiefer unterscheiden, nicht Roggen von Kartoffeln (ich übertreibe nicht!). Und dann wundert man sich, daß die Kinder für so höchst interessante Dinge kein Interesse haben! Statt später die Schüler mit möglichst vielen classischen Werken selbst durch Lesen, d. h. durch Anschauung bekannt zu machen, wird „Literaturgeschichte" getrieben d. h. ein Wust von todten Namen dem Gedächtnisse eingeprägt. Auf der Universität geht dies Schwatzen über die Dinge ohne Anschauung derselben munter fort! Da wird z. B. über Geschichte der Philosophie (natürlich) gelesen, aber irgend ein philosophisches Werk kennt die studirende Jugend nicht. Und doch gewönne sie durch die Durcharbeitung auch nur eines Werkes eines Philosophen mehr Philosophie als durch die ganze Vorlesung von Thales bis Schopenhauer, selbst wenn der Herr Professor jemals

beschaut, schließt ein neues Organ auf, und: Begriff und Anschauung fordern sich wechselweise — und zugleich durch die Aneignung der gesehenen Dinge und Thatsachen durch das Gedächtnis, durch die Vergleichung und die aus der Vergleichung entspringende Unterscheidung derselben, durch die Trennung des Unähnlichen und die Verknüpfung des Aehnlichen. Alles Denken ist ein beständiges Anschauen und Urtheilen über das Angeschaute; „alle Urtheile aber entstehen aus Theilung der Begriffe und Verknüpfung derselben, und auf diese beiden Operationen wird immer alles ankommen" (Schleiermacher). Jede Thätigkeit fordert und übt das Denken, die eine mehr, die andere weniger; je vielseitiger die Thätigkeit, je manigfaltiger und größer die Gegenstände, an denen sich das Denken übt, um so reicher entfaltet es sich. Erfahrungen und Kenntnis der Thatsachen allein machen das Denken nicht, aber sie sind die unentbehrliche Voraussetzung; sie bereichern den Geist erst dann, wenn an ihnen beständig das Urtheil geübt wird und thätig ist, d. h. wenn jedes Neue mit dem schon vorhandenen Besitze durch Vergleichung, durch Verknüpfung oder Sonderung in Verbindung gesetzt und durch das Gedächtnis festgehalten wird. Wer daher ohne eigene Geistesthätigkeit die Dinge an sich vorüberziehen läßt, dessen Geist wird durch sie

---

so weit käme! Dies ewige Schwatzen über die Dinge ohne der Hörer Kenntnis und Anschauung der Dinge selbst! Statt über das Schöne Worte zu machen zeige etwas Schönes! Engel: „Ein paar Raphael, ein paar Titian sehen, unterrichtet mehr als alles, was man davon hört oder liest." Statt Menschen und Thaten groß zu nennen und dies Wort nachplappern zu lassen, lehre das Große messen! Wenn den Franzosen von uns Deutschen so viel die Phrasen- und Windmacherei vorgeworfen wird, schäme ich mich jedesmal und denke: Sorgen wir doch, daß es vor unsrer Thür rein wird. Wie arg haust doch wieder in unsern Bildungsanstalten von unten bis oben das Wort (der Verbalismus und Formalismus) ohne die Sachen (Realismus)! Es ist hohe Zeit, daß gegen diesen kläglichen Verbalismus sich der Realismus geltend mache wie zu Comenius Zeit.

nicht bereichert — ein Gänschen ging wol über den Rhein und kam als Gickgack wieder heim; wer zwar urtheilt und augenblicklich denkt, aber das Gedachte nicht mit dem Gedächtnisse festhält, bleibt gleichfalls arm an Gedanken. Alles Denken folgt denselben Grundgesetzen; ein Kant und Humboldt unterscheidet sich daher von dem Handwerker und Bauern in seinem Denken nicht der Art nach (qualitativ), sondern dem Umfange nach (quantitativ) und durch die Beziehung, in die er die Thatsachen zu einander bringt, sowie durch die Ziele, die er mit seinem Denken verfolgt.

Es ist ein sehr gewöhnlicher und allzuschwerer Irrtum, daß man neuer und fremder Gedanken sich am besten und sichersten bemächtige durch Zergliederung und Auflösung in die kleinsten Theile (Analyse). Da z. B. der Gedanke in Worte gekleidet ist, so müsse jedes Wörtchen je kleiner, desto genauer betrachtet und erwogen werden. So machen es die meisten Schulphilologen mit den alten Classikern noch immer, als hätte Göthe nie geschrieben:

„Wer will was Lebendig's erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist herauszutreiben;
Dann hat er die Theile in seiner Hand,
Fehlt leider! nur das geistige Band."

Daß es auf das geistige Band, auf das Assimiliren, auf das Verknüpfen des Neuen mit dem Alten ankommt, muß schwer begreiflich sein.

Von der Bildung des Denkens ist die der Sprache untrennbar; mit dem wachsenden Gedankenschatz wächst auch der Sprachschatz. „Die größten Denker sind auch immer die größten Sprachmeister" (Grimm); sie bereichern nicht nur den Gedankenschatz eines Volkes, sondern sie prägen auch die Wortbedeutung aus; „es ist eben ein Majestätsrecht Münzen zu schlagen." Aller Sprachunterricht muß daher mit dem Anschauungs- und Denkunterricht Hand in Hand gehen. Arm und klein wie seine Gedankenwelt ist auch des Kindes Sprachschatz. Mit der wachsen-

den Bildung d. h. mit jeder neuen Vorstellung, die es sich aneignet, wächst auch sein Wortschatz und sein Sprachvermögen; denn Wort und Gedanke sind untrennbar, wie Stoff und Form, wie Glut und Eisen. Einer Sprache Wortreichtum und Fähigkeit zu neuen Bildungen bezeichnet am sichersten die Denkfähigkeit und den Gedankenreichtum des Volkes. Fremde Sprachen zu kennen und zu sprechen ist mithin für die Bildung an sich ganz unwesentlich; wer auch noch so viel Sprachen kennt und spricht, denkt doch nur in Einer, der Muttersprache; sonst wären Plato und Aristoteles keine gebildeten Menschen gewesen. Wenn bei uns die Gebildeten meist die eine oder andere fremde Sprachen lesen und verstehen können — zum Sprechen bringen es ja überhaupt verhältnismäßig nur wenige — so ist das zufällig. Das Wesen der Bildung aber gar darin suchen heißt Zufälliges mit Wesentlichem verwechseln. Sehr richtig bemerkt Schleiermacher (a. a. O. S. 453): „Die eigentliche gelehrte Bildung ist doch nicht blos die Sprachbildung, sondern die höhere intelligente überhaupt; es kann und wird aber ein ausgezeichnetes Talent an der Muttersprache einen ebenso sicheren Leiter haben wie an den alten.“ Geradezu lächerlich ist aber die Ansicht gewisser Schulfüchse, die keine anderen Sprachen kennen und sich für die Erlernung derselben mit der Fähigkeit sie zu lernen begnügen, daß nur die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen Bildung gebe. Solche Ansichten sollten doch nachgerade zu dem humanistischen Zeitalter, dem sie angehören, ins Grab gelegt werden.

Daß die Bildung ohne Selbstthätigkeit, ohne den Willen sich bilden zu lassen, nicht vor sich gehen könne, ist schon oben gesagt. Dieser Bildungstrieb entwickelt sich im Kinde von selbst durch die Anschauung Gebildeter — indem es z. B. die Eltern lesen sieht, wünscht es selbst lesen zu können —; wo er sich wenig regt, kommt es darauf an ihn zu wecken und wach zu halten; und darin liegt die schwerste, darum aber auch seltenste Kunst des Pädagogen. Es ist ein bekanntes, leider wenig be-

herzigtes Wort, ich weiß nicht wessen, daß Langweiligkeit des Schulmannes größte Todsünde sei. Wann langweilen wir uns doch? Wenn der Geist nicht thätig ist. Je mehr der Geist angeregt wird und je vielseitiger zugleich seine Thätigkeit ist, desto schneller entflieht die Stunde, desto mehr Kurzweile. Das Kind will beschäftigt sein, geistig beschäftigt. Gedankenstoff, den es schon beherrscht, der ihm etwas Altes ist, der gleichsam unter ihm ist, beschäftigt es nicht mehr; was zu hoch liegt, vermag es nicht zu bewältigen; dem Versuche es zu bewältigen folgt das Mislingen, dem Mislingen der Mismut. Der Gedankenstoff, den es bewältigen soll, muß daher neu sein und wenn er nicht mehr neu ist, von neuen Gesichtspuncten her betrachtet werden, und er darf nicht zu schwer sein. Darauf kommt es nun an den Stoff angemessen zu wählen und immer neu zu behandeln. Sobald ein Stoff hinreichend bewältigt ist, muß neuer geboten werden; wenn der Unterricht nicht fortschreitet, sondern sich gleichsam um sich selbst dreht, wie das der Religionsunterricht thut, so erschöpft sich die Lust des Kindes. Langeweile, ja Ueberdruß und Widerwille stellen sich ein. Allzuschnell hinwegeilen und allzuviel neuen Stoff bieten ist ebenso fehlerhaft; fehlerhaft ist es zum Beispiel, wie das in vielen Schulen jetzt Mode geworden ist, den für ein Jahr berechneten Stoff, in zwei halbjährigen Cursen durchzupeitschen in der Meinung, zweimal halb gebe ja einmal ganz. In der Pädagogik giebt zweimal halb immer nur halb. Wie fein bezeichnet unsre Sprache alles Oberflächliche und Schwächliche als halbes Wissen und Halbheit. — So reiht sich allmählich Faden an Faden zu schönem Gewebe, Gedanke an Gedanke zur Bildung. Jedes Neue und Fremde kostet dem Kinde Anstrengung; es übt im Allgemeinen den Willen und die Denkkraft in einer besonderen Richtung. Beschäftigung mit Grammatik und Sprachen bildet nur den grammatischen Verstand, die mit Mathematik nur den mathematischen, mit Botanik den botanischen u. s. w. Daher sind die feinsten Mathematiker oft die ungeschicktesten Philologen und umgekehrt; ein

Mathematiker ist noch lange kein Naturwissenschaftler. Wenn man die Beobachtung gemacht hat, daß durch die lateinische Grammatik eine eigentümliche Geisteszucht erzielt werde, so liegt das nicht etwa im Stoffe, sondern in der Methode, die den Schüler zur Arbeit und zum Nachdenken nötigt; die Frucht liegt in der Bildung des Willens und der Gewöhnung an geistige Arbeit. Es springt aber in die Augen, daß diese Frucht jeder andere Unterrichtsgegenstand z. B. das Französische, Griechische, Italienische u. s. w. ebenso gut bringt, wenn er gleich behandelt wird. So sind die Fälle zahlreich genug, daß z. B. Realschul-Abiturienten nach einem Jahre das Abiturientenexamen am Gymnasium gemacht, daß sie also das fehlende Griechisch, welches der Gymnasiast in 7 Jahren gelernt hat, und das Mehr an Latein sich in einem Jahre angeeignet haben [1]. Wie ein Gegenstand gelehrt und angeeignet wird, ist von der höchsten Wichtigkeit. Französisch z. B. durch den Umgang erlernt, hat nicht den gleichen Wert, wie wenn es grammatisch erlernt ist; das grammatische Französisch mag ungelenker, steifer sein, aber es hat den Willen und die Aufmerksamkeit mehr geschärft, es hat zu angestrengter Arbeit gewöhnt, während das Parliren mehr ein Spiel war. Die Philanthropisten, Basedow an der Spitze, wollten alles Lernen zu Spiel und Lust machen und scheiterten durch diese Verkehrtheit auch mit ihren vernünftigen Bestrebungen. Es kam ihnen nur auf die Aneignung gewisser Kenntnisse an; die Gewöhnung an ernste Thätigkeit, an treue Pflichterfüllung und Selbstverleugnung, an Kraftanstrengung, kurz die Wirkung auf den Willen und Charakter entging ihnen. Das Kind soll arbeiten, soll ringen, soll es sich sauer werden

---

[1]) Ich mache darauf schon hier aufmerksam. Einige akademische Gutachten behaupten: der Gymnasialabiturient könne alles Versäumte schnell nachholen, die Realschüler nicht. Sind denn etwa die Realschulen Verdummungsanstalten, welche die in jedem Kinde liegende Fähigkeit ertödten?

lassen; nur aus der Kraftanstrengung erwächst auch rechte Freude am Gelingen. Die „menschenfreundlichen“ Erleichterungsmethoden spuken noch heut in dem neusprachlichen Maitretum sehr bedenklich umher, wie ich nachher zeigen werde. Darum erzielt auch die jetzt grassirende Extemporale-Pädagogik so klägliche Resultate! Sie legt nur Wert auf das, was auf den ersten Wurf gelingt; sie erstrebt und übt nur die Schnelligkeit im Besinnen und gewöhnt ebenso wenig wie jene verschrobene „Menschenfreundlichkeit“ an die Arbeit; sie bildet nicht den Willen und Charakter, sondern erzieht geflissentlich zur Flüchtigkeit, denn zu dieser wird die beständig geübte Schnelligkeit, und zur Oberflächlichkeit.

Die Menschenseele ist zwar ein Ganzes und alle Kräfte sind zugleich thätig, aber einzelne Kräfte überwiegen zu verschiedenen Zeiten. Die muß der Pädagoge kennen und sorgfältig in jedem Kinde beobachten; sie sind in jedem verschieden, weil eben die Einflüsse von außen und das innere Verhalten der Kinder unendlich verschieden sind. Bis zum vierzehnten Jahre jedoch arbeiten die Kinder überwiegend mit dem Gedächtnisse. Daher sagte F. A. Wolf, nicht blos ein tüchtiger Philologe, sondern auch ein Schulmann ersten Ranges, Wörter und Formen einer fremden Sprache müßten bis zu dieser Zeit im Wesentlichen angeeignet sein. Ein Unterricht, der sich nach dieser Zeit nur an das Gedächtnis wendet, ist nicht bildend; die Schüler rächen sich gegen solche Unnatur unbewußt durch Gleichgültigkeit. Darum gehört auch die Mathematik nicht in die erste Schulzeit; sie wendet sich an den Verstand, weniger an das Gedächtnis.

---

## Entstehung und Aufgabe der Bildungsanstalten.

Es ist von den Bewohnern der Insel Island bekannt, daß sie ohne Bildungsanstalten zu haben, dennoch durchweg eine bedeutende Bildung besitzen, daß sie nicht nur durchweg des Lesens und Schreibens kundig sind, sondern daß sie ihre alte Bildung treu bewahren, die Eddalieder meist auswendig wissen, daß Uebersetzungen Klopstockscher Gedichte und der Odyssee Lieblingsbücher sind. Und das ohne besondere Bildungsanstalten! Die Einfachheit des in sich abgeschlossenen Lebens, durch äußere Bildungseinflüsse unberührt und ungestört, ermöglicht den Eltern, selbst nicht blos die Erzieher, sondern auch die Lehrer ihrer Kinder zu sein. Die Ritterzeit weist Aehnliches auf. Nur die Unkenntnis schilt heut noch jene Zeit roh und ungebildet. Und auch sie überlieferte ihre Bildung nicht durch Bildungsanstalten. Die Dichtkunst ward wie die der Waffen durch das lebendige Beispiel der „wîsen“ von den „tumben“ gelernt; das Leben selbst war die Bildungsschule; der Zögling war so glücklich nicht noch einen weiten Weg von der Schule durchwandern zu müssen, bis er zum lebendigen Leben der Gegenwart gelangte. Nur zur Heranbildung der Geistlichen bedurfte es besonderer Bildungsanstalten, weil sowol der Bildungsstoff, das Christentum, als auch die Sprache, die Form, in der der Bildungsstoff überliefert wurde, von außen hergekommen und fremd war. Diese Bildungsanstalten waren mithin auf gelehrte Bildung zugeschnitten, d. h. auf eine solche, die nicht im Leben des Volkes selbst lag, nicht aus dem Volke selbst hervorgegangen war. Schon der Name der Bildungsanstalten — Schulen von schola — bezeichnet den fremden Ursprung. Die Gelehrtenschulen sind die ältesten, die Volksschulen, das unvergängliche Verdienst der Reformation, gehören einer viel späteren Zeit an. An diesen Kern der auf einen bestimmten Stand berechneten Schulen schlossen

sich nun die weiteren Bildungsanstalten an; indem sie immer weitere Volkskreise mit anderen Bedürfnissen ergriffen, und neue Bildungsstoffe im Leben sich entwickelten und zur Geltung gelangten oder von außen her dem Leben zugeführt wurden, erweiterten sie ihre Lehrgegenstände. Ihre Stoffe nahmen und konnten sie nur nehmen aus dem Leben, und so lehrten sie fürs Leben. Sie halfen dem Hause und Leben das heranwachsende Geschlecht zu erziehen, es mit Kenntnissen auszurüsten und so zu befähigen in das Leben der Alten, wie sie es in Kirche, Staat, Gewerbe und Handel, Kunst und Wissenschaft ausgeprägt hatten, als lebendige Glieder einzutreten, mit Bewußtsein und Verständnis des Bestehenden darin zu wirken und es im Zusammenhange mit dem Ueberlieferten weiter zu entwickeln. Von formaler Bildung wußten die alten Schulen nichts und von der Verschrobenheit zuerst formale Bildung an einem wertlosen Stoffe zu geben und dann dem formal gebildeten Geiste zu überlassen, wo er den Inhalt, die reale Bildung gewinne, erst recht nichts. Ein Blick aus der Vogelschau auf die deutsche Bildungsgeschichte mit ihren wechselnden Bildungsidealen und die Art, wie das jedesmalige heranwachsende Geschlecht nach diesen in den Bildungsanstalten gebildet wurde, wird dies beweisen. So wird mancher aus dem Werden das Gewordene begreifen und geneigter sein das Gewordene zeitgemäß umzubilden, wenn er sieht, daß auch früher durch Veränderungen in den Bildungsanstalten die höhere Bildung nicht über Bord gegangen ist und daß auch die Schulen dem Schicksal aller menschlichen Dinge unterworfen sind: dem Wechsel.

Bis gegen Ende des vierzehnten Jahrhunderts hin war die deutsche Bildung im Kern national, sie war Standes- und Fachbildung; das Christentum war ein veredelndes Pfropfreis. Wie urwüchsig, wie wenig durch Beimischung des Fremden getrübt sie war, zeigt am klarsten die Sprache der Volks-Dichtung.

Fremdwörter sind ziemlich selten und nur da, wo sie eine gewisse Berechtigung haben, zur Bezeichnung aus der Fremde eingeführter Dinge wie **aventiure, moraz, kulter.** Die fremden Sagen sind mit den heimischen verschmolzen oder umgebildet; in der Kunst macht sich ein eigener Geschmack geltend; mag sie von außen her Anregung erhalten haben, sie ist eigentümlich entwickelt besonders am Rhein, in Schwaben, Franken und den Hansastädten. Wer die Kunstblüte jener Zeit auch nur oberflächlich kennt, bedauert, daß sie mutwillig plötzlich geknickt wurde. Wer träumte nicht gern davon, was unsere deutsche Bildung, die vor 600 Jahren schon deutsche Dome bauen und das Nibelungenlied dichten konnte[1]), heut wäre, wenn sie eigenartig d. h. national sich weiter entwickelt, gleich dem Griechentum Fremdes nur als Anregung zu neuen Gebilden benutzt und nur so weit in sich aufgenommen hätte, als dies mit dem eigenen Wesen verwandt war und es veredelte! Je lebhafter die kirchlichen und politischen Beziehungen zwischen Deutschland und Italien wurden, und je mehr in Deutschland die Verhältnisse sich verwirrten, das deutsche Leben verwilderte in Folge der beständigen Fehden

---

[1]) „Wäre uns aus dem Mittelalter einzig das große Nibelungenlied übrig, so genügte dies, um die Höhe der deutschen Poesie jener Zeit zu erkennen; wer den Kölner Dom, die Münster von Straßburg und Freiburg sah, ward von der Macht der Baukunst des Mittelalters hingerissen. Die Zeit liegt jedoch nicht weit hinter uns, da man in den größten Kunstwerken, die je der Mensch schuf, Misgeburten erblickte. Nach dem, was er gelesen und gehört, fürchtete Göthe im straßburger Münster ein „misgeformtes, krausborstiges Ungeheuer“ zu finden. Mit welcher unerwarteten Empfindung, erzählt er, überraschte mich sein Anblick, als ich davor trat. Ein ganzer großer Eindruck füllte meine Seele, den, weil er aus tausend harmonirenden Einzelheiten bestand, ich wohl schmecken und genießen, keineswegs aber erkennen und erklären konnte. Wie oft bin ich zurückgekehrt, diese himmlisch irdische Freude zu genießen, den Riesengeist unsrer ältern Brüder in ihren Werken zu umfassen.“ (Göthe, Von deutscher Baukunst) Raumer, Gesch. d. Päd. 1, S. 7. — Möser, patr. Phant. Bd. 1, St. 43.

und Kriege und damit die alte Geistesblüte hinwelkte, desto stärker wurde die Anziehungskraft, welche Italien auf Deutschland übte. Italiens neu-römische Bildung fesselte die deutschen Geister und riß zur Bewunderung hin, wie Italiens Sonne und seines Himmels Bläue das Auge entzückte. „Die Menschen neigen sich wie die Pflanzen unwillkürlich dahin, woher ihnen das Licht zuströmt, und den Sinnen folgt in kurzem unaufhaltsam das Herz nach.“ Es ist uns heut unmöglich die an Fanatismus reichende Begeisterung uns vorzustellen oder gar nachzuempfinden, mit der die Deutschen das neubelebte Römertum und namentlich seine Sprache sich anzueignen strebten. In Italien folgte die Erneuerung der altrömischen Bildung einem wesentlich nationalen Zuge; die Italiener betrachteten sich als die Nachkommen der weltbeherrschenden Römer; die italienische Sprache erachteten sie als gemein und hielten sie für unfähig große Gedanken auszudrücken. Hielt doch Petrarca seine — jetzt verschollenen — lateinischen Gedichte für viel schöner als seine italienischen, und begann nicht Dante sein unsterbliches Werk lateinisch? Und mit der lateinischen Sprache und römischen Litteratur lebte die heidnische Götterwelt im Mittelpuncte der abendländischen Christenheit wieder auf; Gott wurde Jupiter, Christus Jupiters Sohn, der Papst Pontifex maximus. Daß sie eigentlich Christen seien, erinnerten sich die höchsten Würdenträger der Kirche kaum noch. Das römische Staats- und Rechtsleben war in Italien nie ganz erstorben; jetzt lebte es vollends wieder auf. Die Sprache der Gebildeten, der Staatsmänner und der Wissenschaft ward das Lateinische. Die Verbreitung desselben als Kirchensprache und die Gewohnheit der Deutschen, von Italien ihr Licht zu erhalten, erleichterte und beförderte in Deutschland die Verbreitung der neurömischen Bildung. Damals fingen die Deutschen an die fremde Bildung auch als höhere, die heimische, allen gemeine als gemein zu betrachten; an die Stelle der Bildung trat die Gelehrsamkeit. Die viel und blind gepriesenen Humanisten haben der deutschen Bildung den schwersten

Schaden zugefügt, indem sie ein undeutsches Bildungsideal ins Auge faßten und erjagten. Sie haben den Riß in unsre Bildung gebracht, der erst seit dem vorigen Jahrhundert langsam wieder heilen zu wollen scheint. Ob ihn die Zukunft, ob ihn das mächtig erwachte deutsche Bewußtsein ganz heilen wird? Manches, von vielen unbeachtete Zeichen deutet darauf hin. Man hat lange das Märchen geglaubt, daß die Humanisten Deutschland aus der Nacht der Barbarei gerissen, ihm die Fackel der Bildung entzündet hätten; z. B. Stallbaum bei Köchly: Verm. Blätter zur Gymnasialref. 1, S. 108: „Es war bekanntlich (!!) im 14. und 15. Jahrhundert, wo zuerst nach langer trauriger Nacht der Barbarei und Unwissenheit — die Wissenschaft (??) auf einmal durch einen neubelebenden Strahl des Lichtes — erweckt wurde u. s. w." — Sextanerkenntnis in Tertianerphrasen eingewickelt! Das ist einfach unwahr [1]). Das konnte nur bei denen und so lange für wahr gelten, als man das Wesen einer nationalen Bildung nicht begriff und in dem Römer- und Griechentum die einzige und höchste Vollendung des Menschenideales sah, irregeleitet durch das lateinische Wort für römische Bildung: humanitas. J. Grimm dürfte wol mehr Verfechter als Gegner seiner Worte finden: „Man steigere alles, was sich zu Gunsten des altklassischen Studiums sagen läßt, noch höher, ein Zug von Unnatur liegt darin, daß ein vaterlandliebendes, ich will hoffen einmal stolzeres Volk seine erste Anschauung und späteste Weisheit aus

---

[1]) Unkenntnis und Mangel an Verständnis unsrer altdeutschen Einrichtungen gehört noch heut zu den Kennzeichen „deutscher Bildung." Daß man sich das Mittelalter darum, weil es wenig Latein und Griechisch trieb, nicht als roh vorstellen dürfe, bemerkte schon Schlosser. Wer altdeutsches Leben und die tiefsinnigen Staatseinrichtungen unsrer Vorfahren verstehen will, lese Mösers Patriotische Phantasien. Wären die Schulphilologen nicht oft Wortklauber und Wortübersetzer, so würden sie bei Tacitus und Caes. (b. g. 6, 22 eius rei multas afferunt causas) etwas denken. (Vgl. auch Köchly a. a. O. S. 108 f.)

dem Gefäß einer fremden Sprache, und sei sie die herrlichste, schöpfen solle."

Schleiermacher's Worte „der Humanismus sei ein unhaltbares und ungenügendes, und was Veranlassung zu seiner Verbreitung gab, ein unzulässiges und schädliches gewesen", habe ich bereits angeführt. — Gebildet hieß im 15. und 16. Jahrhundert, wer seines Volkstums sich entkleidet, sich entdeutscht hatte; die Entdeutschung und Entartung ging so weit, daß die Gebildeten oder Gelehrten — denn beides fällt hier zusammen — ihre ehrlichen deutschen Namen ins Lateinische oder Griechische übertrugen, wie Melanchthon, Oecolampadius und der aus Göthes Götz männiglich bekannte Dr. Olearius. Man mache sich nun klar, was in der Seele und dem Charakter dessen vorgeht, der sich seines Namens, seiner Muttersprache schämt und entäußert. „Der Eigenname eines Menschen, bemerkt Göthe in D. u. W., als Herder sich mit seinem Namen einen unziemlichen Scherz erlaubt hatte, ist nicht etwa wie ein Mantel, der blos um ihn her hängt, und an dem man allenfalls noch zupfen und zerren kann, sondern ein vollkommen passendes Kleid, ja wie die Haut selbst ihm über und über angewachsen, an der man nicht schaben und schinden darf, ohne ihn sebst zu verletzen." Und was die Ablegung der Muttersprache bedeutet, mögen uns die Jesuiten, die eifrigsten Pfleger des Lateins und besonders des Ciceronianismus, lehren: „Im Dienste der römischen Hierarchie, welche ihre Herrschaft, und mit dieser die Herrschaft einer, alle Völker umfassenden Sprache, der lateinischen, über die ganze Erde ausbreiten will, im Dienste dieser Hierarchie mußten die Jesuiten die Muttersprachen zurück-, das Latein in ihren Schulen vordrängen, um das geistige Universalreich begründen und die widerstrebenden Eigenthümlichkeiten der Völker überwinden zu helfen." (Raumer 1, S. 338.) „Wo römische Sprache herrscht, ist römisches Reich" (Laur. Valla). Ganz richtig! denn „die Kraft der Sprache bildet Völker und hält sie zusammen, ohne solches Band würden sie sich versprengen, der Gedankenreichtum bei

jedem Volk ist es hauptsächlich, was seine Weltherrschaft festigt." (Grimm, kl. Schr. 1, 276). Und Arndt betrachtet alles als deutsches Land: „so weit die deutsche Zunge klingt und Gott im Himmel Lieder singt." Wurde die neue politische Grenze gegen Frankreich nicht hauptsächlich nach der der Sprache gezogen? Und was hat uns Deutsche in der Zeit schrecklichster Zerrissenheit immer noch zusammengehalten, wenn nicht die Sprache? Daß unser Volk seine eigene — hohe — Bildung verachtete und fremdem Bildungsideale opferte, hat es furchtbar gebüßt, gebüßt mit dem Verfalle seines eigenartigen Rechtslebens und Staates [1]), gebüßt mit Blut, gebüßt mit dem Verlust an Land und Leuten. Die Geschichtschreiber, welche den Verfall Deutschlands und die Hinneigung zum Auslande behandeln, sind sehr oberflächlich, wenn sie nur die Fürsten dafür verantwortlich machen und die lieben Völker rein waschen. Jene sind doch nur die Spitzen der Wogen, Wasser wie das Meer selbst. Gewiß ist der Humanismus nicht allein Schuld, aber er half grade in den leitenden Ständen das Heimatsgefühl und die Vaterlandsliebe ertödten, und wo die Geister einmal den natürlichen Anker, an den die Menschen gekettet sind, verloren haben, da schwanken sie willenlos hin und her.

Auf dies unnatürliche Bildungsideal also wurden die Bildungsanstalten zugeschnitten. Vor allem sollten die Knaben La-

---

[1]) Für dergleichen haben freilich die Schöngeister auch heut noch kein Verständnis. Luther an den christl. Adel deutscher Nation könnte sie darüber belehren: „Das weltlich Recht, hilf Gott! wie ist auch das eine wildnis worden! — Es dünkt mich gleich, das Landrecht und Landsitten den Kaiserlichen gemeinen Rechten werden fürgezogen und die Kaiserlichen nur zur not gebraucht; und wolt Gott, das, wie ein jeglich Land seine eigen art und gaben hat, also auch mit eigenen kurzen Rechten regirt würden, wie sie geregirt sind, ehe solche Rechte sind erfunden, und noch on sie viel Land regirt werden. Die weitleuftigen und fern gesuchten Recht sind nur Beschwerung der Leut und mehr hindernis denn förderung der Sachen."

tein sprechen und schreiben lernen, das nicht nur für schön galt, sondern das sie auch im Leben brauchten, weil Latein die Sprache der Kirche, des Weltverkehrs und der Wissenschaft war. Lateinisch parliren war das Hauptziel und danach richtete sich Methode und Auswahl der Schriftsteller. Terenz und Plautus waren Lieblingsschriftsteller, eben weil man aus ihnen die lateinische Umgangssprache am besten lernt (just wie heut zu Tage das Maitretum es mit Scribe hält!), lateinische Gespräche selbst schmutzigster Art wurden gelernt. Der Inhalt der alten Schriftsteller trat hinter das Wort und die Phrase schon damals zurück, und Erasmus verspottete in seinem Ciceronianus das geistlose Haschen und Nachäffen ciceronianischer Phrasen, und wies auf den Inhalt der römischen Schriftsteller als wertvoll und geistbildend hin. Er verlangt Realismus im Gegensatze zum Verbalismus, wie später auch Luther. Außer der lateinischen Sprache, die Gegenstand des Triviums (Grammatik, Dialectik und Rhetorik) war, lehrte man auch das Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie). Wer die Namen dieser Wissenschaften und Künste liest, hüte sich ja seine, dem 19. Jahrh. angehörende, Anschauung damit zu verbinden, und erinnere sich, daß die Rechenkunst und Algebra, eine Erfindung der Araber, erst seit dem 11. Jahrh. sich sehr allmählich im Abendlande verbreitete, daß noch auf der Wittenberger Universität die Geheimnisse des Dividirens und Multiplicirens enthüllt wurden, und daß Melanchthon, ein entschiedener Gegner des Kopernicus, sich den Glauben an den Einfluß der Gestirne auf der Menschen Schicksal nicht rauben ließ[1]).

Die lateinische Sprache und das klägliche Wissen des sinkenden Römertums, wie es im Trivium und Quadrivium überliefert war, war das Bildungsideal des 15. Jahrh., und das Bildungsziel wurde, weil die Bildung in der Aneignung und

---

[1]) Ueber den Inhalt des Triviums und Quadriviums vgl. Körner, Gesch. d. Päd. 2. Aufl. S. 76.

Verarbeitung des Stoffes besteht, als Bildungsmittel benutzt. Die Philologie, und zwar meist jene Afterphilologie, die die Sachen nur um der Worte willen treibt, ist bis zum vorigen Jahrhundert fast das einzige Bildungsmittel gewesen. (Raumer 1, 358; Körner a. a. O. S. 131). Man nahm die überlieferte Bildung als etwas Fertiges und nicht weiter zu Vervollkommnendes hin, man tüftelte über die Meinungen alter Philosophen über die Dinge, ohne die Dinge selbst anzusehn; fortschreitende Erkenntnis suchte man nicht, neue wissenschaftliche Erfolge hat der Humanismus nicht aufzuweisen. Das hatten auch schon die gelehrten Römer nicht; sie zehrten nur von den Schätzen der Griechen in der Philosophie, ihrer Vorfahren im Rechtsleben. Wenn die Wissenschaft aber nicht fortschreitet, so wendet sich der Geist, der thätig sein muß, auf das Sammeln, Haarspalten, Tüfteln und Spintisiren und verfällt der Casuistik. Die Humanisten unterscheiden sich um 1500 von der vorangehenden Zeit nur durch ihr besseres Latein, durch einige Kenntnis des Griechischen und Hebräischen und durch ihre Hinneigung zur Reformation. Die Reformation brachte in der Schule nur insofern eine Aenderung, als Griechisch und Hebräisch, als die „heiligen Sprachen" gelehrt wurden — von jener Verhimmelung des Griechentums war man noch weit entfernt; die Griechenanbetung ist erst seit hundert Jahren Mode geworden —, außer diesen beiden Sprachen selbstverständlich die reformirte Lehre mit der deutschen Bibel, dem deutschen und lateinischen Katechismus, und dem deutschen Kirchenliede. Das verkehrte und unnatürliche Bildungsideal des Humanismus, das Bestreben die Deutschen in Lateiner umzuwandeln beherrschte aber noch lange die tonangebenden Köpfe; Melanchthon, wie er selbst meist lateinisch schrieb, verwarf den deutschen Unterricht (Raumer 1, 193), Trotzendorf sogar den Gebrauch der Muttersprache (ebenda 218); Sturm, der elsässische Schulmann, bemühte sich ebenso die Jungen nur Latein sprechen zu lassen (1, 299); drei Dinge erstrebte er durch seinen Unterricht: Frömmigkeit, Kennt-

nisse und Kunst der Rede; unter Kunst der Rede verstand er aber nur die Fertigkeit im Lateinsprechen. Selbst die Unterrichtssprache war meist das Lateinische. Während die sogenannte höhere Bildung des Mittelalters und der Reformationszeit undeutsch war und durch das Ansehn der Reformatoren noch befestigt wurde, riefen die Reformatoren doch auch die „deutschen" Schulen — so nannte man damals im Gegensatze zu den „lateinischen" die Volks- oder Elementarschulen, später auch die Realschulen — hervor und schufen gegen die ausländische Bildung ein schwaches Gegengewicht. Auch Bürgerschulen entstanden in den Städten, aber sie nahmen bald genug durch das Latein den Anstrich der Gelehrten-Schulen an; diese Sprache schien im Verkehrs- und Staatsleben unentbehrlich.

Das bewegte Meer des deutschen Lebens beruhigte sich; die religiöse Bewegung erstarrte im Theologismus; den Reformatoren wurde, wie sehr sie sich auch dagegen gesträubt hatten, Unfehlbarkeit beigelegt. Unerquicklich ist dieser Theologismus (man könnte ihn, wenn er mehr Geist gezeigt und sich nicht so ausschließlich aufs Schimpfen gelegt hätte, die protestantische Scholastik nennen); er beherrschte die Geister vom Ende des 16. bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts. Der französische Witz und Scharfsinn Voltaire's löste diesen Bann; das deutsche Gemüt lehnte sich in den Pietisten, die deutsche Wissenschaft in Lessing gegen ihn auf. Am alten Knochen der Verbalphilologie nagend schleppt in jener Zeit die Schule sich hin. Leise und schüchtern aber kehrt die Natur, durch die Humanisten mit der Forke hinausgejagt, zurück, und das grade in der Zeit, da das deutsche Leben in Folge des dreißigjährigen Krieges, des unverlöschlichen Schandmals der Jesuiten, darniederlag, fast hoffnungslos darniederlag. Die Reformation hatte die deutsche Bibel, das deutsche Kirchenlied geschaffen, mit diesen die höheren und niederen Schulen bereichert und so dem Volke einen unendlich reichen und fruchtbringenden Gedanken- und Bildungsstoff zugeführt, denn er war religiös durch den Inhalt, und durch die Sprache

national. In welchem Umfange man diesen Stoff in den Schulen ausnutzte, werde ich nachher zeigen. Wie unser Volk mit unverwüstlicher Lebenskraft daran ging, die verwüsteten Fluren wieder zu bebauen, die Städte und Dörfer wieder herzustellen, so baute es sich auch geistig wieder auf; eine Anzahl Gesellschaften machten sich die Pflege der Muttersprache zur Aufgabe und hielten wenigstens den Gedanken nationaler Bildung am Leben; die ersten Versuche deutscher Grammatik (von Clajus, Ikelsamer s. Raumer Bd. 3) fallen ins 16. und 17. Jahrhundert; später verfocht auch Leibnitz die deutsche Sprache und die deutsche Wissenschaft.

Diese Bestrebungen blieben nicht ohne Wirkung auf die Schulen. In den lateinischen Schulen hörte das Lateinische auf Unterrichtssprache zu sein, und die Vermahnungen der Behörden, die lateinische Grammatik nicht zu vernachlässigen, lassen schließen, daß man die alte Lust daran verloren hatte. In den Universitäten blieb Latein bekanntlich die herrschende Sprache bis ins vorige Jahrhundert, und hinter dem frevelhaften Neuerer Thomasius, der zuerst die alte Fessel brach und deutsch lehrte, läutete das Armsünderglöcklein, als seine idealen Herren Collegen ihn mit Weib und Kind am Bettelstabe aus Leipzig jagten. Die neugegründete Universität Halle hat den Ruhm, die deutsche Sprache in der Wissenschaft eingeführt zu haben. In den Schulen mochte hier und da das Nationalgefühl durchbrechen, stärker aber wirkte gewiß die Einsicht und Erfahrung, daß es Unsinn sei, in fremder Sprache Fremdes zu lehren, durch ein trübes Glas klare Bilder zeigen zu wollen, unendlich viel Zeit zu vergeuden, daß man erst das Mittel gewinne, vermöge dessen man zum Ziel, dem Gedanken, gelangte. Auch der Lehrer mochten immer weniger werden, die selbst noch ein gutes Latein sprachen. Denn der Zauber, den Ciceros und Virgils Sprache auf die Seelen geübt hatte, fing an schwächer zu werden; der Zauber einer anderen und lebenden wirkte ihm entgegen. Frankreich übte politisch und geistig denselben Einfluß, den ehedem

Italien geübt hatte. Entdeutscht und ihrem Volkstum durch lange Entwöhnung fremd, wie die sogenannten Gebildeten einmal waren, wurden sie jetzt ebenso eifrige Franzosen in Sprache und Sitten, wie ehedem Neu-Römer. Die lateinischen Schulen zwar kapselten sich gegen die neue Bildung ein, spalteten Haare, klaubten Worte und schrieben Latein; desto mächtiger aber ergriff dies Neue das Leben, und es fesselte die Geister um so schneller, als das Französische durch den lebendigen Verkehr gelernt wurde ohne Schläge und Thränen. Aber auch das aus dem Altertum überlieferte reale Wissen wurde als wurmstichig und todter Wortkram erkannt, als Baco, Descartes, Spinoza, Comenius bewiesen hatten, daß Gott nicht blos den Römern und Griechen Augen, Kopf und Herz gegeben habe, und daß es unendlich viel Dinge gebe, von denen die alte Schulweisheit sich nichts träumen lasse.

Gegen den erbärmlichen Verbalismus der Schule, der dem Leben nur dürftige, geistig ausgehungerte Menschen zuführte, kehrte sich die neue Zeit, vor allen Comenius und Locke; ein Unding sei es und den Geist nicht bildend, sondern tödtend, die Worte ohne Anschauung der Sachen in andrer als in der Muttersprache zu lehren, ein Unding, in der Schule nur rückwärts zu schauen und die Kinder zu erziehen, als ob sie einem fremden Volke und einer längst vergangenen Zeit angehörten, die Bildung der Neuzeit und die Erfordernisse des Lebens nicht zu berücksichtigen. Gleichzeitig also stellte sich der Realismus dem Verbalismus [1]) und der humanistischen (d. h. griechisch-römischen) Bildung die nationale gegenüber. Es ist mithin schief, wenn man den Humanismus dem Realismus entgegenstellt, so schief, als wenn man sagt: der Gegensatz zum Schimmel ist das Reitpferd, das ein Rappe ist. Zunächst artete der Realismus in die

---

[1]) S. Raumer 1, 364; 2, 6; 2, 165; Körner S. 132. J. B. Meyer, Volksbildung und Wissenschaft in Deutschland. Berl. 1869. S. 35.

reine Nützlichkeit aus. Es liegt ja das so in der menschlichen Natur, daß der Geist, ehe er die rechte Mitte trifft, ebenso weit nach links abspringt, als er vorher nach rechts irre gegangen war. Die Nützlichkeit[1]) beherrschte Ende des vorigen Jahrhunderts die Behörden, namentlich hier in Preußen, und machte sich auch in den Reformversuchen der Universitäten geltend. (Vgl. Köpke, Gründung der Berl. Univers. S. 9 ff.). Die Gegensätze würden sich jedoch bald ausgeglichen haben, wenn nicht die „Menschenfreunde" (Philanthropen), Basedow an der Spitze, den Realismus zur Fratze verzerrt hätten. Der Realismus, von wirren Köpfen oft mit dem Materialismus, wie der Idealismus mit dem Wolkenkukuksheimertum verwechselt, und die volkstümliche Bildung sind nicht aus unklaren Köpfen entsprungen — wie hätten sonst Kant und Herder, Friedrich II. und Zedlitz, Fichte und Schleiermacher ihnen huldigen können! —, sondern sie sind aus der Tiefe der neuzeitlichen Bestrebungen hervorgegangen. Sie schufen neue Bildungsanstalten, die Realschulen, und bildeten die alten Verbalschulen, die Gymnasien, um. Wie und wie weit, davon nachher!

Von Frankreich her also war der deutschen Bildung ein neuer Zufluß gekommen und hatte das deutsche Leben allmählich bestimmt. Von der Gallomanie befreite uns Lessing; aber ist er ohne Schuld, daß wir in die Gräcomanie, die blinde Bewunderung des Griechentums, verfielen?

Kaum hat das kalte Fieber der Gallomanie uns verlassen,
Bricht in der Gräcomanie gar noch ein hitziges aus!
Griechheit, was war sie? Verstand und Maß und Klarheit! Drum dächt' ich,
Etwas Geduld noch, ihr Herrn, eh' ihr von Griechheit uns sprecht!
Eine würdige Sache verfechtet ihr; nur mit Verstande,
Bitt' ich, daß sie zum Spott und zum Gelächter nicht wird.

---

[1]) Daher das Landrecht sagt: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben."

Daß die Deutschen nicht mehr so haltlos ins Griechentum taumelten wie ehedem ins Römer- und Franzosentum, verdanken wir Schiller, der jenen Warnruf ausstieß, nicht zum wenigsten. Seitdem er und Göthe und Lessing Werke geschaffen hatten, die an künstlerischer Vollendung κτήματα ἐς ἀεὶ (Schätze für die Ewigkeit) sind, nicht um ein Haar weniger als die bewundertsten des Altertums, an Gedankentiefe aber jene weit überragen, durch die Sprache und oft auch den Stoff die Mitlebenden packten — seitdem sorgte schon die Bequemlichkeit dafür, daß man das Schöne und Vollendete nicht mehr so weit zurück suchte. Auch das kam hinzu, daß sich die Aufmerksamkeit theilte, und der deutsche Geist allenthalben nach lauterem Gedankengolde grub; in England, Italien, Spanien, bei den Hebräern, und daß er endlich, endlich auch der eigenen Vorfahren Werke schätzen und begreifen lernte; in die Tiefe der Volksseele, welche sich in der Volksdichtung am klarsten und reinsten offenbart, führte Herder hinab. Man begriff endlich Wert und Schönheit nationaler Kunst, ja daß alle reine Kunst national ist; man begriff, daß Bildung etwas außerordentlich Verschiedenes sein könne, so verschieden wie die Völker selbst und der Boden, in dem sie wurzeln; denn der Mensch hat mehr mit der Pflanze gemein, als er gewöhnlich ahnt. Wie sehr unsere Dichter-Fürsten und -Könige auch oft mit dem Kopfe noch Griechen oder Engländer oder Weltbürger waren, ihrem Herzen nach waren sie deutsch; denn sie legten ihre Empfindungen und Gedanken in der Muttersprache nieder, allen verständlich, sie fühlten mit ihrem Volke und schöpften oft aus der Tiefe seines Lebens und gaben edler und reiner zurück, was sie empfangen hatten. Jene Zeit aber gab sich allzu einseitig dem Empfinden, dem Schaffen und Genießen des Schönen, und dem Denken, dem Ergründen des Unergründlichen hin; bei der Abkehrung von dem unerquicklichen öffentlichen Leben bildeten sich große Denker und Dichter, aber — Charaktere wenig. Es ist die Zeit der ästhetischen und philosophischen Bildung, wo ein neues Stück auf den Brettern, die die Welt bedeuten, die

Geister nachhaltiger beschäftigte, als das, was in der Welt selbst vorging, das gewaltige Drama der französischen Revolution.

Diese Richtung findet in den Schulen ihren Ausdruck. Die Vorliebe des Lateinischen schwindet und wendet sich dem Griechentum zu. Die neugewonnene deutsche Litteratur bürgert sich in den Schulen ein; allmählich beginnt endlich im 19. Jahrhundert auch in deutschen Gymnasien ein deutscher Unterricht. Durch die Wahrheit im Bilde der Schönheit hoffte man auch in der Schule zur Sittlichkeit zu erziehen. (Vgl. Wiese, Bild. d. Willens S. 65).

Ein halbes Jahrhundert ist verflossen, seit unsre Väter siegesfroh und siegesmüde aus Frankreich zur Heimat kehrten. Eine lange Zeit ist ein halbes Jahrhundert den Mitlebenden, eine kurze Spanne den Nachlebenden. Beiden erscheint das verflossene als eine Zeit treuer Arbeit und sauren Schweißes und — getäuschter Hoffnungen. Jede getäuschte Hoffnung ist ein Hammerschlag, ein Schlag, der das Herz stählt, wenn's eisern ist; ein weiches zertrümmert er. Der Greis, der als Jüngling mit in den Kampf zog, dann an der Arbeit des verflossenen halben Jahrhunderts theilnahm und nun zurückschaut, dem muß es sein wie Moses, da er das gelobte Land nach vierzig Jahren mühvoller Wanderung erblickte. An die Stelle charakter- und haltloser Schöngeisterei, welche die Berührung mit dem Leben scheut, sind Charaktere getreten, die mit voller Lust allenthalben im öffentlichen Leben der Gegenwart wirken und schaffen, ohne doch die Lust am Schönen zu verlieren! Tausende von Bergleuten schlagen allenthalben die Denker ihre Hacken ein und fördern Wissensstoff und Wissenschaften zu Tage, so zahlreich, daß kaum noch ein Gebildeter ihre Namen alle weiß, geschweige sie selbst und ihren Inhalt kennt! Unermeßlich ist, was unsre Zeit allein zu Tage gefördert hat, unermeßlicher werden unsre Schätze dadurch, daß die Habgier auch alles das festhalten will, was frühere Jahrhunderte zu Tage gefördert. Die Fülle macht uns fast

arm. Wie wunderlich erscheint uns doch die Zeit, da mehr als einer (z. B. Melanchthon) sagen konnte:

Habe nun ach! Philosophie,
Juristerei und Medicin
Und leider! auch Theologie
Durchaus studirt!

wo Wagners kindliche Einfalt sagen durfte:

Zwar weiß ich viel, doch möcht' ich alles wissen!

Es ist doch heut gradezu kindisch, zu wähnen, man sei besseres, weil man von dem weiten Gebiete menschlichen Wissens, das von der Theologie, der ältesten Mark, bis zu den neusten Eroberungen reicht, diese Strecke, nicht eine andere durchmessen hat, so kindisch wie die Anschauung, jemand sei heut kein gebildeter Mann mehr, der nicht in Rom oder Griechenland gewesen. Oder meint man wirklich, es gehöre mehr Verstand dazu, eine Predigt auszuarbeiten und zu halten, als eine Maschine zu erfinden und zu bauen? mehr Scharfsinn, eine grammatische Regel zu finden, als ein neues Element zu entdecken und darzustellen? es fordere mehr Feinheit des Geistes, der Begriffs- und Formwandlung eines lateinischen oder griechischen Wortes nachzuspüren als der eines französischen oder englischen? es zeige mehr Genialität, eine verderbte Stelle eines alten Schriftstellers wiederherzustellen, als einen kranken Körper zu heilen? Wer noch dergleichen meinen oder gar sprechen kann, der hat wol nimmer das in sich aufgenommen, was Schiller vom Brotgelehrten und dem philosophischen Kopf gesagt hat; der hat nicht die heilige Begeisterung für die Wahrheit, das Endziel aller Wissenschaft, der hat sie nicht, ob er auch noch so viel Wissen besitze und mit seinem Wissen sich brüste.

Unsere Zeit hat durch ihre rastlose Thätigkeit eine Fülle der Bildung herausgearbeitet und das aufwachsende Geschlecht vor diesen Berg von Bildungsstoff gestellt; es gilt diesen Bildungsstoff auch zum Bildungsmittel zu machen, da ja eben die Bildung in der Aneignung des Bildungsstoffes besteht, da Bil-

dungsziel, Bildungsstoff und Bildungsmittel, ich wiederhole es, zusammenfallen müssen und verständige Menschen den formalen Zweck an einem wertvollen Materiale suchen. Wozu sind denn die Bildungsanstalten, wenn nicht zur Vermittlung und Ueberlieferung des gegebenen Bildungsstoffes? [1]) Wie soll denn aber die Schule dem Bildungsideale unserer Zeit nachkommen? Das ist ja unmöglich, daß eine Schule, ja zwei diese Aufgabe lösen! Mag der Wissensstoff sich noch so sehr häufen, die Schule muß die Gleichförmigkeit behaupten; bis zu einem gewissen Alter muß die Bildung Aller gleich sein; dann mag sie sich verzweigen." So spricht der Schlendrian, d. h. die Abneigung, neue Gedankencombinationen zu machen und neue Wege zu betreten, so die pädagogische Unfähigkeit, so endlich der Leichtsinn, der das frevelhafte: „Nach uns die Sündflut" auf die Pädagogik überträgt [2]), so endlich die Feigheit, die jeder Gefahr und Arbeit aus dem Wege geht und sie anderen Leuten zuschiebt. Die so sprechen, mögen sich doch einmal die Folgen dieser Gleichförmigkeit in unserm Nachbarlande Frankreich ansehn. Wir haben in den letzten Jahren Gelegenheit genug gehabt, uns über die einseitige Geistesrichtung der Franzosen zu verwundern, über die Unfähigkeit, in fremdes Wesen sich zu finden, es zu begreifen,

---

[1]) Schleiermacher S. 418: „Die pädagogische Wirksamkeit besteht darin, dem, was im gewöhnlichen Leben von selbst erfolgen würde, durch Ordnung und Zusammenhang eine größere Intensität zu geben. Die Gegenstände, an denen Ordnung und Zusammenhang geübt wird, müssen im Leben selbst liegen. Hieraus folgt der Kanon, den wir schon oben aufgestellt haben (S. 382), daß man keinen Lehrstoff nehmen darf, welcher nachher im Leben selbst seine Geltung verliert." Vergl. auch S. 450 u. 451.

[2]) Thaulow, Gymnasialpäd. §. 279: „Wenn das Wissensmaterial auf der Welt sich vermehrt, so muß (!) man erwarten, daß der menschliche Geist in der Methode, es zu verarbeiten und zu lehren, sich vervollkommnet." Viel gegründeter scheint mir die Hoffnung, daß ein erfinderischer Kopf den lange gesuchten „Nürnberger Trichter" erfindet.

ihm gerecht zu werden. Diese Starrheit, diesen Mangel an Beweglichkeit beim beweglichsten Volke versteht man gar leicht, wenn man sich die Mühe giebt, die gewöhnliche Bildung der Franzosen kennen zu lernen. (Vgl. Holzapfel, Mittheil. über Erzieh. u. Unterr. in Frankr. 1853.) Zwei Schüler, die gleichzeitig in den entferntesten Gegenden Frankreichs die Schule besucht haben, sind so gleichförmig gebildet, daß der andre in jeder Stelle eines römischen, griechischen oder französischen Schriftstellers — denn um andre kümmert man sich nicht — fortfahren kann, die der eine angefangen hat herzusagen [1]). So gleichförmig, so gleichartig, so aus einem Gusse oder über einen Leisten ist die Bildung aller! Und woher soll dem Schüler, wenn er ins Leben tritt, die Neigung für diese oder jene Wissenschaft kommen, wenn er noch gar nichts von ihr kennt? ist es nicht wahrscheinlich, daß der Lebensberuf rein nach dem äußerlichsten Ertrage gewählt wird? Möglich, daß diesem oder jenem allmählich der innere Beruf nachkommt, aber den allermeisten wird die zufällig gewählte Wissenschaft nicht die hehre, die himmlische Göttin sein, sondern die Kuh, die ihn mit Butter versorgt. Frühe Beschäftigung mit einem Gegenstande hat außerordentliche Vortheile; ja sie ist nötig, in fähigen Köpfen die Neigung für die einzelnen Wissenschaften zu erwecken; sonst ist zu fürchten, daß sie sehr ungleichmäßig bearbeitet und gepflegt werden, dem gesammten Kulturleben ein schwerer Schade. Woher kommt es doch, daß bis vor wenigen Jahrzehnten die deutsche Sprache, die deutsche Geschichte so wenig gepflegt wurden? daß die Geographie verhältnismäßig so wenig Jünger zählt? daß die alten Philologen sich so wenig um die neueren Sprachen kümmern? daß die Aerzte so blutwenig Kenntnisse in den Naturwissenschaften haben, auf denen doch ihre ganze

[1]) Realistische Bildung und Realschulen hatten die Franzosen bis jetzt fast gar nicht, sondern nur die humanistische aus früheren Jahrhunderten überkommene. Alle Reformbestrebungen gehen jetzt auf die bei uns so viel geschmähte realistische Bildung.

Kunst beruhen sollte? daß Phrase und Doctrinarismus in unserm politischen Leben eine solche Rolle spielen? Die Schule hatte dort keine Neigung erweckt, hier kein geschichtliches Wissen überliefert. Wahrlich! nicht auf frühreifes Abrichten ist es abgesehn, sondern auf rechten Anfang und feste Begründung der späteren Bildung.

Soll also die vielgestaltete Wissenschaft in allen Zweigen ebenmäßig gefördert werden, so muß sie auch suchen Proselyten zu machen unter den Knaben. Der Pädagogik erwächst eine schwere Arbeit aus dieser Vielheit und Manigfaltigkeit der Bildung und der Bildungszwecke, aber sie ist nicht unüberwindlich, wie ich nachher zeigen werde, wofern man nur auch hier jeder Neubildung willig Raum, Luft und Licht giebt, und wenn Schleiermacher's Forderung (S. 526) sich erfüllt: „Das Verhältnis des Unterrichtswesens zur Staatsverwaltung muß dieses sein, daß der Staat die fortschreitende Entwicklung nicht hemme, sondern fördere."

Es kommt aber noch anderes hinzu, die Anfänge der verschiedenen Wissenschaften — grundlegende Kenntnisse — schon in der Jugend, auf der Schule, zu geben und sich nicht blos mit der allgemeinen Fähigkeit oder der Ausbildung der Fähigkeit zur Fähigkeit (wie die Formalisten meinen) zu begnügen. Wäre es mit dieser allein gethan, so möchte es sein. Es sind aber noch einige Kleinigkeiten, deren jede allein und für sich es hindern kann, erforderlich, um die Möglichkeit zur Vollendung (δύναμις zur ἐντελέχεια) zu bringen; diese Kleinigkeiten sind 1) Lust und Neigung zur Sache, 2) Gelegenheit und allerlei Hülfsmittel, 3) Zeit und 4) ein fester Wille und zähe Ausdauer, um auch noch im reiferen Alter, wo das Gedächtnis nicht mehr willig ist, die gegebenen Thatsachen dem Gedächtnisse einzuprägen, ohne die ja überhaupt keine Wissenschaft denkbar ist. Und nötigt nicht endlich der ungeheure Umfang jeder Wissenschaft, früh mit ihr zu beginnen, um es einigermaßen weit darin zu bringen? und nun gar in zweien oder dreien!

Man mag es drehen und wenden, wie man will, man mag aus Mitleid mit den Schülern, die von der Last der Wissenschaften erdrückt werden, oder aus eigener Bequemlichkeit jede Neuerung, den Wettlauf mit dem Leben und der Bildung, die das Leben herausarbeitet, meiden wollen — das Leben selbst fordert es gebieterisch. Die Jungen müssen jedesmal zu dem Bildungsstande der Alten gebracht werden. Das Leben steckt der Schule die Ziele; die Schule mag Mittel und Wege dazu finden. Lehnt die Schule das ab, bleibt sie bei der formalen Bildung, so verliert sie vollständig ihren Zweck. Vermag eine Art der Schulen das nicht zu leisten, so werden es zwei, sind zwei zu wenig, so werden es drei oder vier thun. Je reicher und vielseitiger der Bildungsstand, desto mehr Schulen mit verschiedenartiger Gliederung und anderen Gegenständen sind erforderlich. Es tritt wie auf allen anderen Gebieten des Lebens die Arbeitstheilung ein, oder sie ist schon eingetreten. Die Vielheit der Schulen ist eine Folge der Einwirkung des Lebens; und die Manigfaltigkeit der Schulen fördert und befestigt die Manigfaltigkeit der allgemeinen Bildung. Die Summe der Volksbildung jedem Einzelnen zu eigen zu machen, ist nicht möglich; das aber ist möglich, daß die Vielfältigkeit der Volksbildung in der Vielfältigkeit der Schulen ihren Ausdruck finde. Nicht jede Schule z. B. braucht Lateinisch oder Englisch oder Italienisch, Altdeutsch oder Sanskrit, Chemie oder Physik zu treiben, nicht jeder braucht es zu wissen; das aber ist wichtig, daß diese Kenntnisse im Volksganzen ausreichend getrieben und gepflegt werden, daß ausreichend Leute da sind, die diese Dinge beherrschen und ihre Kenntnis vermitteln. Daß dies bei uns in Deutschland mehr der Fall ist, als in anderen Staaten, scheint mir der Grund zu sein, weshalb unsere Bildung im Auslande hier und da Anerkennung findet. Wenn man den Bildungsstand unseres Volkes höher ansieht, als den andrer Völker, so möchte ich das zu beweisen für schwer halten. Bekanntlich behaupten die Franzosen dasselbe auch von ihrer Bildung; vielleicht auch die

Russen und Türken. Wer will das Gegentheil beweisen? Die Engländer beneiden uns zwar um unsere Volksschulen und die Breite unsrer Bildung, aber daß die ihrige an Höhe der unsrigen nachstehe, werden sie schwerlich einräumen. Eins dürfte sich eher feststellen lassen. Das ist die größere Vielseitigkeit und Manigfaltigkeit, die wir für uns in Anspruch nehmen. Jede Volksbildung hat eben ihre eigene Art; der Streit, ob der Buche oder Linde oder Eiche der Schönheit Preis gebührt, ist sehr müßig; der sinnige Beschauer freut sich eben der bunten Manigfaltigkeit.

Wird es möglich sein, die Vielseitigkeit unsrer Schulen in der Zukunft noch zu mehren? Denn wer mag voraussehen, welche neuen Sprossen von der rastlos fortzeugenden Wissenschaft unsrer Zeit und der Zukunft noch geboren, welche Bedürfnisse der Handels- und Gewerbestand haben wird? Wird nicht bei weiterer Spaltung der Schulen eine babylonische Verwirrung eintreten in der ganzen Bildung, namentlich der wissenschaftlichen? Einer wird den andern nicht verstehn; die Geister verlieren den Zusammenhang! — Wenn durch die Vielfältigkeit der Schulen Verwirrung entstehen kann, so ist sie schon reichlich da; wenn der Zusammenhang zwischen den verschiedeneu Bildungskreisen verloren werden kann, so ist er schon verloren. Was versteht denn heut der Physiologe von der modernen Sprachwissenschaft, der Jurist von der Medicin oder Theologie? Die ganze Gefahr ist völlig eingebildet; sobald man ihr keck ins Gesicht schaut, ist sie geschwunden. Es ist graue Theorie, welche so spricht und fürchtet; das frische Leben weiß nichts davon, kehrt sich an die graue Theorie nicht. Was hatten die Vielregierer nicht alles für Sorgen, wenn den Gewerben nnd dem Handel die Schranken fortgeräumt wären, welche heillose Verwirrung einreißen werde! Und jetzt? Kein Mensch vermißt die Schranken mehr, und doch sind erst wenige Jahre darüber verflossen! Wie unnötig sorgen sich die Menschen doch oft — das kommt, weil sie so gern Vorsehung spielen!

Wie viel Arten Schulen es geben könne und müsse, wie sie beschaffen sein sollen, das theoretisch d. h. nicht nach den gegebenen Verhältnissen bestimmen zu wollen, ist ein reines Unding. Zur Zeit Friedrichs des Großen konnte man vielleicht sagen: es müsse drei Arten geben, nach der Dreitheilung des Volkes in Bauern, Gewerbtreibende, Gelehrte; man konnte sprechen von einem leitenden und geleiteten, regierenden und regierten Stande. Welche vollständige Umwandlung aller Verhältnisse ist seitdem eingetreten! Der Bauer ist heut ebenso gut ein Leitender wie der Gelehrte, wie dieser berufen, nicht blos in seinem engen Kreise mitzuraten und mitzuthaten, sondern auch in dem des Staates und der Kirche. Daß der Betrieb der Landwirtschaft, Gewerbe und Kriegskunst mit wissenschaftlichen Kenntnissen besser geschehe, sehen auch die Landleute und Gewerbtreibenden mehr und mehr ein, und so suchen auch sie von der Wissenschaft ihren Theil für sich. Giebt es nicht unter den Gewerbtreibenden und Officieren Leute mit sehr bedeutenden wissenschaftlichen Kenntnissen, so bedeutenden, daß sie manchen — Professor übersehn? Und bekanntlich betrachten heut zu Tage die Gesetze, die doch immer nur der Ausdruck der im Volke lebenden Gedanken sind, Gelehrte, Aerzte, Architecten, Lehrer, Beamte als Gewerbtreibende. Und es ist kein Geheimnis, daß viele Gelehrte ihrerseits an kaufmännischem Geschicke im Vertreiben und Verwerten ihrer Geisteserzeugnisse manchen tüchtigen Fabrikanten und Kaufmann weit hinter sich lassen. Lasse sich niemand durch theoretische Gaukeleien täuschen, namentlich nicht, wenn sie sich philosophisch nennen. Die Philosophie ist ein sehr achtungswertes Weib, aber sie hat eine Schwester, die Sophistik, die eine Metze ist, die Arglose berückt, indem sie von jener Kleid und Mantel borgt. Wer die theoretische Construction der Schulen für ein harmloses Vergnügen mancher Leute hält, der irrt sehr; sie unterdrücken zwar die Entwicklung des Schulwesens nicht, aber sie legen ihm die Zwangsjacke an und hemmen die Entwicklung, so daß

Verkrümmungen und Verkümmerung einzelner Theile die Folge sind. Ich hoffe, den Beweis dafür nicht schuldig zu bleiben.

Wie die Jugend selbst vorwärts geht, so muß auch die Schule vorwärts sehn; sie muß das Bildungsziel, das im Leben der Gegenwart und dem Bildungskreise, in den die Jugend geführt wird, zum Bildungsmittel machen; sie darf in der geschichtlichen Entwicklung der Bildung nur so weit zurückgehn, daß sie mit dem Schüler am Ende der Schulzeit in der Gegenwart angelangt ist[1]). Wenn sie zu weit zurückgeht, so erreicht sie die Gegenwart nicht, und der Schüler bleibt geistig vielleicht um Jahrhunderte zurück, wie das z. B. mit der humanistischen Bildung der Fall ist, von der auch Herr Wiese bezeugt, daß sie nicht immer den Weg in die Gegenwart und die gegebenen Verhältnisse gefunden habe (Bildung d. Willens S. 66). Wenn dennoch auch humanistisch gebildete Leute den Weg gefunden haben, so verdanken sie das anderen Bildungseinflüssen außerhalb der Schule, den „stillen Miterziehern".

So wenig die Schule hinter der Gegenwart in der Vergangenheit stehen bleiben darf mit ihrem Schüler, so wenig darf man von ihr erwarten, daß sie der Gegenwart voraneile. Wie sollte sie das auch! Der Kinder Bildung ist abhängig von der der Gebildeten, der Bildner, und diese stehen unter dem Einflusse der Gegenwart. Daß diese ihr voraneilen, heißt Unmögliches von ihnen verlangen; was der Jugendbildner selbst nicht hat, kann er auch nicht geben. Treffend sagt Heiland (Schmid, Encycl. I, S. 917): „Die Schule hat in der Jugend ein groß Stück Zukunft in ihrer Hand, aber alles von der Schule erwarten wollen, das heißt ihre Einwirkung überschätzen. Die Schulen wirken nicht bestimmend auf das öffentliche Leben ein.

---

[1]) Schleiermacher, Erz. S. 609: „Wird der Uebergang in das Leben nicht erreicht, so ist man entweder auf falscher Fährte gewesen, oder man hat es nicht recht angefangen."

Schulen sind Kinder ihrer Zeit, aber nicht Leiter und Beherrscher derselben." Weil die Schulen ein Hebel sind, ein gesunkenes Volk zu heben, und dieser am leichtesten zu handhaben ist, so meinten edle Männer, man könne mit ihm allein die Arbeit thun. Stoffel schließt seine rapports militaires damit, daß die Lüge von allen Seiten Frankreich umlagert, in der Erziehung, in der Litteratur, in den Tagesblättern, in den Unterhaltungen, in den öffentlichen Reden auf der Tribüne wie in der Regierung. „Wir sind, sagt er, das dummeitelste, gimpelhafteste, nichtssagendste aller Völker. Es giebt kein Land, wo mehr Albernheiten, mehr verkehrte Ideen und Narrenspossen im Schwang sind. Den Hauptgrund dafür haben Sie zu suchen in der Art des Unterrichts, welchen die Jugend empfängt, eines falschen, ausschließlichen, trügerischen Unterrichts, welcher unsere Fehler verdeckt, statt sie zu bessern, indem er uns allein die Bewunderung unser selbst einflößt und verhindert, andere Völker, deren Sprache, Sitte, Geschichte zu studiren, und so unser Urtheil schwächt, das sich nur durch die Vergleichung der Dinge und Thatsachen bilden läßt [1]). Es ist durchaus nötig, daß sich ein vollständiger Umschwung in der Erziehung und Bildung der französischen Jugend vollziehe. Ohne dies kein Heil." Stoffel selbst bezeichnet eine Anzahl bestimmender Einflüsse und sucht doch das Heil nur in der Schule! Und er sucht es auch hier nicht in der sittlichen Veredlung der Jugend, sondern nur in den Kenntnissen. Wie anders faßten doch unter ähnlichen Verhältnissen Stein, Humboldt, Fichte, Schleiermacher die Aufgabe der Jugendbildung! Auch sie hofften sichere Besse-

---

[1]) Es fehlt bei uns nicht an Bestrebungen, allen höheren Schulunterricht auf die alte humanistische Bildung zurückzuschrauben, und in den akademischen Gutachten herrscht die Ansicht, nur darin bestehe die höhere Bildung. Mögen sich doch die Herren die Folgen solcher Jugendbildung an Frankreich näher betrachten. An lateinischen Stylübungen haben es die französischen Schulen nicht fehlen lassen; sie sind uns darin entschieden überlegen.

rung allzu überschwenglich von da; aber ein andrer Sinn spricht aus Stein's polit. Testamente vom 24. Nov. 1808: „Am meisten aber hierbei wie im Ganzen ist von der Erziehung und dem Unterrichte der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von Innen heraus entwickelt, und jedes edle Lebensprincip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit seichter Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, Liebe zu Gott, König und Vaterland, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehn." Unsere preußischen Staatsmänner begnügten sich aber nicht, einen Wechsel auf die unbestimmte Zukunft auszustellen, den einst die Jugend einlösen sollte. Hätten sie nicht bei den Alten zugleich mitangefangen, von der Jugend wäre der Wechsel vielleicht noch heute nicht eingelöst! Die treibenden Kräfte des Volkslebens haben noch nie in der Schule gelegen. Wo ist irgend eine große Bewegung aus der Schule gekommen, die das Leben bestimmt hätte? Etwa die deutsche Reformation? Die deutschen Schulen waren so unschuldig wie möglich daran! Unsere Lessing, Göthe, Schiller, Herder, Grimm sind durch Schulen gegangen, in denen es wenig oder gar keinen deutschen Unterricht gab, und doch sind sie die geworden, als die wir sie verehren. Es ist mithin eine Täuschung, wenn man glaubt: Wer die Schule habe, dem gehöre die Zukunft. Das geistige Leben eines Volkes gleicht einem Strome, der von Millionen Bächlein, Bächen und Nebenflüssen gebildet wird; der Quellfluß ist die Jugendbildung; ohne die späteren Zuflüsse bleibt er klein und unbedeutend.

Das Verhältnis zwischen Leben und Schule ist also dies: Das Leben draußen arbeitet die sittliche und geistige Bildung heraus und verlangt von der Schule, daß sie mitwirke, diese Bildung der Jugend anzueignen, daß sie planmäßig, bewußt und

auf kürzestem Wege überliefere, was das Kind ohne die Schule gelegentlich, ohne Zusammenhang und unsicher gewinnen würde. Indem die Schule das leistet, befestigt und vertieft sie die Bildung; sie legt die Steine, die das Leben lose und einzeln zureicht, kunstgerecht auf- und nebeneinander und fügt den bindenden Mörtel hinzu. Die erste Einwirkung geht vom Leben aus, die Schule wirkt dann zurück; die Schule soll ganz und gar vom Leben bestimmt werden [1]), aber sie bestimmt nicht in demselben Maße das Leben, sie ist nur e i n Bestimmendes neben vielen anderen.

Die irrige Meinung in und außer der Schule, daß sie das Leben, daß sie die Zukunft allein bestimme, ist im höchsten Grade schädlich. Sie erzeugt zunächst in dem Lehrerstande einen Kastengeist und selbstgefällige Beschränktheit, die Einbildung, daß sich im Grunde genommen die Welt um die Schule drehe, den Anspruch, daß sich die Welt nach der Schule richte; und wenn die Welt nun sich nicht um die Schule dreht, sondern ihren eigenen Weg wandelt, so folgt Verstimmung, Misvergnügen und all jene Seelenkrankheiten, an denen verkannte Genies leiden. Dann ist sie schädlich außerhalb. Die Eltern gewöhnen sich zu sehr an die Vorstellung, daß die Schule allein für die Bildung der Jugend genügend sorge, und sie entschlagen sich der Mitwirkung; eine Sorge schafft sich jeder gern vom Halse; das liegt einmal so in der Menschennatur; Genuß ist angenehmer als Arbeit. D i e g e o r d n e t e T h e i l n a h m e d e r E l t e r n a n d e m h o c h w i c h t i g e n W e r k e d e r J u g e n d b i l d u n g i s t d i e s c h w ä c h s t e S t e l l e u n s e r e s ö f f e n t l i c h e n E r z i e h u n g s - u n d

---

[1]) In der Unterr. u. Prüf. Ordn. d. Realsch. 1859 heißt es: „Die Schule dient dem Leben und achtet auf seine Anforderungen.“ Dem einfachen Menschenverstande erscheint das ganz selbstverständlich; aber dem gelehrten Menschenverstande nicht immer; der hält jedes vernünftige Erfassen klarer und greifbarer Ziele für „b a n a u s i s c h“, für „h a n d w e r k s m ä ß i g e B e s c h r ä n k t h e i t“, für „N e o b a r b a r e i“, für eine Concession an den „M a t e r i a l i s m u s u n s r e r Z e i t“.

Unterrichtswesens; daß hier nicht Laschheit und Gleichgültigkeit um sich greife, hat die Gesetzgebung ins Auge zu fassen. Wie ich mir das denke, werde ich in den „Aufgaben eines Unterrichtsgesetzes" erörtern.

---

Legen wir den oben entwickelten Grundsatz, daß der Bildungsstand eines Volkes, der unter gesunden Verhältnissen auch sein Bildungsideal ist, Ziel und Weg der Schule bestimmen, daß die Bildungsziele auch zu Bildungsmitteln gemacht werden müssen, an die jetzt bestehenden Schulen und ihre Einrichtungen, und sehen wir dann, was für die Zukunft sei es zu hoffen und zu erstreben, sei es zu fürchten und zu meiden sei. Ich werde deutsch und, was dasselbe ist, deutlich reden; ich werde niemand hinter einer Thür suchen, hinter der ich nicht selbst gestanden habe; ich werde nicht anklagen, wo ich nicht beweisen kann; ich werde nicht tadeln, wo ich nicht besseres weiß oder etwas, das ich für besser halte und das ich mir besser zu machen getraue.

Als die Aufgabe aller Schulen ergab sich: mitzuhelfen, daß das heranwachsende Geschlecht sittlich und geistig gebildet, mit Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet und befähigt werde, in das Leben der Alten, wie sie es in Kirche, Staat, Gewerbe und Handel, Kunst und Wissenschaft ausgeprägt haben, als lebendige Glieder einzutreten, mit Bewußtsein und Verständnis des Bestehenden darin zu wirken und es im Zusammenhange mit dem Ueberlieferten weiter zu entwickeln. Daraus ergeben sich einige Lehrgegenstände als unveränderlicher Kern, unveränderlich, weil eben dieselben Ursachen unveränderlich wirken; andere Lehrgegenstände sind veränderlich theils nach dem Wechsel in dem allgemeinen Bildungsstande im Leben, theils nach dem Berufe und Lebenskreise, in den die Schüler geführt werden sollen.

Als der allen Schulen gemeinsame, unveränderliche Stamm ist anzusehn: der Unterricht in der Religion, in der Mut-

tersprache und der vaterländischen Litteratur und endlich in der vaterländischen Geschichte und Geographie. Diese Dreizahl muß jede Schule pflegen, mag sie ihr Ziel hoch oder niedrig stellen, diese Dreizahl muß man in entsprechender Abstufung fordern von der Volksschule bis zur Universität; denn in dieser Dreizahl ist das Wesentlichste der allgemeinen d. h. der allen gemeinsamen Bildung enthalten; sie ist das edelste gemeinsame Gut, gemeinsam wie Luft und Erde; wer an dieser nicht Theil hat, mag vielleicht äußerlich dem Leibe nach zum Volksganzen gehören, aber innerlich dem Denken und Empfinden nach gehört er nicht zu ihm. Das gilt namentlich auch von der gelehrten geistlichen und weltlichen Bildung. Wo man dieser Dinge eines vernachlässigt, ist etwas krank im Unterrichtswesen. Wo das erste fehlt, pflegt und veredelt man nicht den sittlich-religiösen Trieb, der dem Menschen wie die Affecte ein- und angeboren ist; reißt man aus des Menschen Brust die Affecte, so macht man ihn zur Pflanze oder zum Stein; schwände ihm der sittlich-religiöse Trieb, so würde er zum Thier. Wenn das zweite und dritte keine Pflege finden, führt man die Jugend statt zum lebenskräftigen Staatsbürgertum zum Weltbürgertum [1]), das immer nur gespukt und für groß gegolten hat, wo das Staatsbürgertum verkommen und entartet war, das ein Traum- und Trugbild ist, an dem edlere Geister

---

[1]) Das Weltbürgertum predigten weise Lumpen oder verlumpte Weise zu Socrates' Zeit; s. Xen. Mem. 2, 1, 13, wo treffend der Kosmopolit als πανταχοῦ ξένος (überall elend d. h. fremd) bezeichnet wird. Besonders pflegten es die Cyniker. Vgl. Zeller 2, 231 (2. Aufl.). Es ist nicht zufällig, daß die Lehre vom Weltbürgertum in Griechenland aufkam und in Deutschland Nachahmer und Verehrer fand — Kleinstaaterei hier wie da. Im römischen Bürgertum dürfte die Lehre kaum viel Anhänger gezählt haben, und wer möchte in Deutschland heut lieber Weltbürger als Deutscher sein? Gewiß auch ein Lessing und Göthe nicht. Es wäre übrigens eine schöne Aufgabe, Göthe's Stellung zum Deutschtum eingehend darzulegen und durch sein Leben zu verfolgen.

sich in kümmerlichen Zeiten erbauen mögen, das aber in einem frischen, lebenskräftigen und großen Staatswesen nie gediehen ist. Ich erinnere an Lessing, dem die Vaterlandsliebe höchstens eine heroische Schwachheit schien, an Göthe.

---

# Die allgemeine Bildung in den Schulen.

## A. Die Religion.

Wie sehr auch sonst unsre deutschen Schulen sich mit dem Bildungsideale und Bildungsstande unsres Volkes geändert haben, den Religionsunterricht haben sie von ihren Anfängen an ununterbrochen festgehalten, und zwar so, daß er nur in solchen Schulen fehlt, die auf die Erziehung verzichten und lediglich den Unterricht, die Mittheilung gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten, zum Zwecke haben. Es hat in neuster Zeit nicht an Bestrebungen gefehlt, dieses älteste Besitztum unsrer Schulen zu veräußern. Wie die Ursachen, die sie hervorgerufen haben, vorübergehend zu sein scheinen, so werden diese Bestrebungen ihre Ursachen schwerlich überdauern. Mit diesen Bestrebungen sich dadurch abzufinden, daß man sie verdammt und verflucht (was grade nicht sehr christlich sein soll), ist allerdings sehr bequem, erfordert wenig Arbeit und Geist noch weniger, verleiht aber in Mancher Augen noch einen Anflug von Heiligkeit. Und haben etwa nur seichte und irreligiöse Menschen gegen den Religionsunterricht in der Schule gesprochen? Zählt nicht auch Schleiermacher zu seinen Gegnern? derselbe Schleiermacher, der in Halle und Berlin den Universitätsgottesdienst einrichtete und pflegte? Und wiche der sittlich-religiöse Geist darum wirklich schon aus der Schule, wenn die zwei wöchentlichen Religionsstunden beseitigt würden? Ich meine, wenn dieser Geist nur in diesen bei-

den Stunden Pflege fände, so stände es traurig mit ihm. Und wenden sich wirklich die Bestrebungen gegen die Religion selbst, oder vielmehr gegen die Art und Weise, wie der Unterricht ertheilt wird? Und wenn auch manche Ausstellung gegen denselben leicht als irrig oder als nur durch zufällige Verhältnisse berechtigt zurückgewiesen werden kann, so ist der tiefere Grund noch lange nicht erkannt. Ist denn der Gedanke eines confessionslosen Religionsunterrichtes so ganz dumm und abgeschmackt? Wie verschieden auch die Form sei oder scheine, unter der wir die religiöse Wahrheit bekennen, Ein Gemeinsames giebt es doch; sind wir nicht alle Christen? kann nicht dieses Eine Gegenstand des gemeinsamen Unterrichtes sein? Ja, wäre es nicht gut, der Jugend das recht einzuprägen, was uns eint, nicht was uns entzweit? Würde das Kind nicht die Vorstellung der grundsätzlichen Einigkeit mit ins Leben hinausnehmen, wenn es auch in der Religionsstunde friedlich mit denen zusammengesessen und gelernt hätte, die später diese und jene Besonderheit der Lehre und Auffassung, des Bekenntnisses, trennt? Muß denn jeder nicht-confessionelle Religionsunterricht durchaus in seichte Moralschwätzerei oder Basedow'sche Abgeschmacktheiten ausarten? Eingedenk des Wortes Spinoza's: Actiones humanas non ridere, non lugere neque detestari, sed intelligere (die menschlichen Handlungen nicht verlachen, nicht betrauern und nicht verwünschen, sondern verstehen) will ich meine Wahrnehmungen über die Erfolge des Religionsunterrichtes darlegen und ihre Erklärung versuchen.

Bald nach ihrem Eintritte in die Schule beginnen die Kinder den Katechismus, Bibelsprüche und Kirchenlieder zu lernen; biblische Geschichte begleitet dieselben; in den oberen Klassen bekommt der Religionsunterricht theologischen Anstrich; Katechismus, Bibelsprüche und Kirchenlieder werden auch hier theils wiederholt, theils neu hinzugelernt. Vor der Einsegnung genießen die Kinder noch wöchentlich ein oder zwei Jahre lang zwei Stunden besonderen Religionsunterricht bei einem Geistlichen. Wenn man die Schüler fragt, was sie dort lernen, so heißt es:

Wir nehmen den Katechismus durch: Könnt ihr den noch nicht? Ja wol! — Was habt ihr sonst noch? Wir lernen Bibelsprüche und Kirchenlieder. Neue? Nein oder wenige; wir haben fast alles schon in der Schule gehabt.

Ich kannte einmal einen Lehrer, der mit avoir und être nie fertig wurde; zwei Jahre brauchte er, Quinta und Quarta, um dies einzuprägen, was andre in vier Wochen ohne Ueberanstrengung der Schüler fertig bringen. Nun, da antworteten die Jungen aber Schlag auf Schlag! Weit gefehlt; sie antworteten schlechter als in den ersten Wochen. Wie ist das möglich? Einfach, weil alle geistige Spannung fehlte, deren sie durch das beständige Wiederkäuen völlig entwöhnt waren. Und würden diese Avoir- und être-Uebungen bis Prima fortgesetzt; sie gingen nach neun Jahren nicht besser. Wol aber wären die Schüler geistig getödtet durch Langeweile. Einmal kann man etwas nur lernen; und der Schüler muß zu Anfang namentlich angehalten werden, was er sich aneignen soll, in fester Form zu lernen; Gedanken ohne feste Form sind für den Anfänger im Denken und geistiger Arbeit Unsinn; erst die Regel und die feste Fassung eines Gedankens giebt dem ganzen Gedanken Halt; ohne diese zerfließt der Gedanke. Nun kommt es aber darauf an, dem krystallisirten Gedanken, der Regel, dem Lehrsatz rechtes Leben durch unablässige Anwendung am lebendigen Beispiel zu geben, dadurch das Denken und die Aufmerksamkeit zu spannen und zu üben, durch die Spannung den Willen und Charakter zu stärken und zu bilden. Ein Lehrer, der das nicht versteht, darin nicht eine Hauptthätigkeit setzt, sollte lieber Bogen schreiben oder, wenn's ihm mehr gefällt, Steine klopfen, aber Geist wird der nie wecken, wie er ihm selbst fehlt. Jede Stunde des Unterrichts muß neuen Stoff zu verarbeiten geben, und mit dem neuen der alte immer unter neuen Gesichtspuncten wiederholt werden. Wenn der alte Stoff geistig angeeignet, dem Kinde in Fleisch und Blut übergegangen ist, kann die alte, die erste Form absterben.

Es ist mithin meines Erachtens nicht die Schwierigkeit der altertümlichen Sprache, die den Katechismus schwer macht; die Kinder lernen ihn und die ungleich schwereren fremden Sprachen schnell genug, sondern die geistige Spannung geht verloren und weicht der Gleichgültigkeit, ja dem Widerwillen. Die Anordnung, daß die Confirmanden auch an dem Religionsunterrichte in der Schule theilnehmen müssen, ist so weit entfernt ihren Zweck — lebendigeres Verständnis der religiösen Wahrheiten und Sinn für die kirchliche Gemeinschaft — zu erfüllen, daß sie mir gerade das Gegentheil hervorzurufen scheint. Heut und morgen, ja vielleicht am selben Tage denselben Stoff, den vielleicht schon hundertmal durchgearbeiteten, zum hundert und ersten und zweiten Male durcharbeiten — das ist für den geistig geweckten Schüler eine Qual, den stumpfen belebt es nicht. Ein solches Wiederkäuen, und das wird bei der Zusammenhangslosigkeit des Schulunterrichtes und des Confirmandenunterrichtes nie zu meiden sein, nährt weder das Herz noch den Geist. Zu diesem schweren inneren Schaden gesellt sich der äußere, daß die Confirmanden (grade in der Pubertätsentwicklung) mit Schulstunden überbürdet werden. Durch zwei Stunden überbürdet? Die zwei Stunden allein thun es nicht, aber sie ballen sich mit den Gesang-, Turn- und Zeichen-, dazu auch wol Musikstunden (Nachbleibestunden ungerechnet!) zu dem artigen Sümmchen von 6—10 Stunden wöchentlich! Wenn Schüler von aller Weisheit dumm geworden sind, so bleiben sie in den wichtigsten wissenschaftlichen Gegenständen zurück; durch Privatunterricht soll da auch noch geholfen werden! Da meine ich, sind zwei Stunden weniger ein Gewinn; wenn auch ein kleiner, immerhin ein Gewinn auch äußerlich.

Wer nicht blindlings und von oben her die Ansichten der Eltern über den Religionsunterricht in der Schule be- und verurtheilt, sondern sie zu ergründen sucht, der findet, daß sich fast alle Bestrebungen gegen die Lehrweise und nicht gegen den

Lehrgegenstand richten; und das sind denn doch zwei verschiedene Dinge.

Indem Schleiermacher (Erziehungsl. S. 531—4) den Religionsunterricht aus der Schule weist, legt er „die Erweckung des religiösen Princips in die Kirche und in die Familie.“[1] Wie aber, wenn die Familie diese Erwartung nicht erfüllt und die Kirche auch nicht, sei es weil die Eltern die Kinder nicht zur Kirche anhalten oder die Kirche selbst so verkümmert ist, daß sie nicht mehr im Stande ist religiöses Leben zu wecken und anzuziehen? Wenn auch die religiösen Anschauungen seiner Bürger dem Staate gleichgültig sein müssen — jede Beeinflussung derselben führt zu den ekelhaftesten Auswüchsen —, so ist er doch im höchsten Grade betheiligt bei den sittlichen Anschauungen, in denen das junge Geschlecht aufwächst, und daß nicht allein dem Zufalle und unberechenbaren Einflüssen dies hochwichtige Gebiet überlassen wird. Wie es dermalen in Familie und Kirche mit der Pflege und dem Einflusse auf die sittlich-religiöse Bildung steht, — die eine hat sich mit der Verbesserung des öffentlichen Unterrichtswesens mehr und mehr aller Einwirkung freiwillig und aus Bequemlichkeit begeben, die andere möchte wol, ist aber in ihrer Verknöcherung ohnmächtig geworden —, halte ich die Ergänzung durch die Schule für nötig. Es fragt sich: welche Gestalt soll der Religionsunterricht annehmen, um ebenso fern von seichter Allgemeinheit und Verschwommenheit als beschränkter Bekenntnisreiterei den Geist belebend und klärend, das Herz erwärmend und gewinnend zu sein?

Was hält doch der Luther auf Kaulbachs Bilde so hoch? Ist es der Katechismus? ist es das Gesangbuch? ist es die augsburgsche Confession? Die Bibel ist's; das Buch, das wie

[1] „Das christliche Altertum benutzte zwar die Bibel beim Unterrichte der Kinder in der Religion, aber dieser selbst blieb, in engster Verbindung mit der Zucht, dem elterlichen Hause überlassen.“ Schmid Encycl. 1, S. 627.

kein andres geeignet ist, daß das Kind seine frühste Weisheit daraus schöpfe, und in dem der Greis seine höchste Lebensweisheit bestätigt und begründet findet. Die Bibel lerne Kind und Jüngling lesen und verstehn, ihren Inhalt fasse und präge er seinem Geiste ein, an ihr läutre er sein Denken und sein Thun. Hier findet jedes Alter, jede Denkkraft ihren geeigneten Stoff. Begnügt sich der schlichte Mann mit der Anschauung frommer Männer des alten Testamentes und des Lebens und des Sterbens Jesu, so findet der reifere und reifste Geist unerschöpflichen Stoff in seinen Reden und Gleichnissen, den paulinischen Briefen u. s. w. Leute freilich, die nur Sinn für griechisches und römisches Altertum haben und die da meinen, die Schule solle nur formale Bildung geben, die begreifen gar nicht die ungeheure Bereicherung, die außer nach der sittlichen Seite auch im Erkennen und Denken der jugendliche Geist gewinnen könnte, wie einst unsre Väter sie gewannen. Wer unsere preußische Geschichte ein wenig näher kennt (bei allzu vielen Gebildeten ist's nicht der Fall), der weiß, daß z. B. der Gr. Kurfürst und seine nächsten Nachfolger es liebten, die Texte für besondere Bettage selbst zu wählen; sie besaßen eine Bibelkenntnis, auch der entlegensten Theile, um die mancher Pastor sie beneiden könnte. Viele lächeln wol vornehm und sehen darin einen Beweis, daß Kirchlichkeit zu den Hohenzollernschen Familienüberlieferungen gehöre. Wie weit grade der Gr. Kurfürst, Friedrich Wilhelm I u. III. entfernt waren von beschränkter Kirchlichkeit, das wissen sie nicht. Unsren Fürsten stand das Christentum höher als das Bekenntnis, das Wesen höher als die wechselnde und zufällige Form. So verlangt denn auch die Verordnung des Gr. Kurfürsten v. J. 1687 (für die Kenntnis des damaligen Schulwesens ein höchst wertvolles Stück; Rönne 1, 179 ff.): „Es solle die Schul-Arbeit durchgehends, sowohl in denen Lateinischen (!), als auch den gemeinen Teutschen (!) Knaben- und Mägdlein-Schulen mit dem Veni sancte Spiritus, Latein, oder Komm H. Geist, Teutsch auch sonsten mit dem Gebet jederzeit angefangen und geendigt,

auch dabei in denen Schulen oder auch Classibus, in welchen die Discipuli des Profectus seyn, daß sie daraus erbauet werden können, alle Tage zwey Capittel aus der Bibel Latein oder Teutsch gelesen werden."

Einen Unterricht in der Bibel hält auch Schleiermache für gut (a. a. O. S. 432).

Andere Sprüche lernen zu lassen, als welche und wie sie im Zusammenhange sich ergeben, ist ebenso unwissenschaftlich als geisttödtend; denn nur im Zusammenhange hat der Spruch seine Wahrheit, nur im Zusammenhange ist tieferes Verständnis möglich; nur im Zusammenhange bleibt er lebendig, denn alles Zusammenhangslose schwindet dem Gedächtnisse, sobald es nicht unabläßig wiederholt wird.

Wenn Bibelkenntnis und ungekünsteltes Verständnis die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts ist, so wird danach die Lehrweise bestimmt. Das einfache, wunderbar schöne Bibelwort wird gelesen (in den untersten Klassen selbstverständlich, nachdem es der Lehrer vorgelesen und durch seine klare und sinngemäße Betonung das Verständnis vorbereitet hat) und wieder gelesen; durch verständige, sich nicht ins Kleinliche verlierende Fragen wird der Stoff geistig verarbeitet und mit den vorhandenen Vorstellungen verknüpft und so der Geist bereichert. Nun müssen die Kinder das Gelesene, wiederholt Gelesene wiedererzählen, natürlich möglichst mit denselben Worten — denn mit anderen Worten es wiederzugeben, beherrscht ein Kind die Sprache nicht genug; besser das Gelesene ausdrücken kann es nicht, also nur schlechter —; die bedeutendsten Stellen (Sprüche) werden wörtlich eingeprägt. Wenn ein Kind einen Abschnitt erzählend wiedergiebt, besitzt es ihn. Dies einfache Verfahren, wie ich es beim Unterricht in der Muttersprache weiter verfolgen werde, muß durch alle Klassen fortgesetzt werden. Der Gewinn, der vielseitige Gewinn ist handgreiflich. Der Gedankenstoff bereichert Geist und Gemüt und bildet sie (das Bildungsziel und Bildungsmittel fällt zusammen); da alles Wachstum

des Geistes unzertrennlich mit der Bereicherung der Sprache verbunden ist, so gewinnt auch die Sprache des Kindes. Und durch welche Sprache wird es bereichert, an welcher bildet es sich? An der, die unsrer hochdeutschen Sprache Quelle und Muster ist. Was die Bibel als Sprachbuch allein in unsrer Jugendbildung bedeutet, ist wenigen recht klar; sie zieht auch durch die Sprache das Kind in die größere Volksgemeinschaft hinein, sie erschließt ihm weiter die edelsten Schätze unsrer Litteratur. Uebte das Kind immer nur die heimische Mundart, könnte es nie Theil nehmen an dem großen Gesammtleben seines Volkes; es bliebe stecken in der alten Stammesabsonderung, welche die Deutschen vor Luther trennte. Unter den Männern, die die Stämme geeint haben, sollte Luther immer zuerst genannt werden.

Wenn neben der Bibelkenntnis das Kind sich jährlich etwa 6—10 Kirchenlieder aneignet (vom 8—14. Jahre, von da darf man dem Gedächtnisse der Schüler nicht mehr zu viel zumuten!), so hat die Schule das Wesentlichste gethan und kann nun das Weitere dem Confirmanden-Unterrichte anheimgeben.

Vor allem darf derselbe nicht anfangen, als ob die Kinder noch gar nichts gelernt hätten, sonst ist Wiederkäuen unvermeidlich, bei dem den Kindern alle geistige Spannung fehlt. Fußend auf der Bibelkenntnis und dem Besitze der religiösen Anschauungen, die der Christen Gemeingut sind, muß jetzt der Unterricht aus der Allgemeinheit in die Besonderheit herabsteigen, d. h. confessionell werden. Er muß einmal die Urkunden des Bekenntnisses (z. B. Katechismus und augsburgische Confession) kennen lehren, und zweitens, wie dieselben geworden, aus welchen Gegensätzen sie entsprungen sind; der Unterricht muß eingehend die Reformationsgeschichte darlegen. Wie sollen die Kinder als lebendige Glieder später in die Gemeinde treten, wenn sie nicht wissen, was sie hervorrief, was der sie belebende und erhaltende Gedanke noch heut ist? wenn sie keine Ahnung davon haben, mit wie theurem Gute ihre Väter dies Vermächt-

nis ihnen erkauft, wie heilig die Verpflichtung ist, dies Gut zu wahren und zu mehren und gemehrt es weiterzugeben? Aus der Kenntnis des Werdens ergiebt sich aber von selbst auch der Gedanke, daß das Ueberlieferte nicht unantastbar und für die Ewigkeit, sondern der Ausdruck der wissenschaftlichen Erkenntnis einer ganz bestimmten Bildungsstufe, und mithin selbst veränderlich ist, veränderlich wie alles Menschenwerk. — Auch noch nach einer anderen Seite wird der Confirmandenunterricht geschichtlich sein müssen[1]). Das Christentum weiß nur der wahrhaft in seiner Bedeutung zu erfassen, der das Heidentum und Judentum nach seiner sittlich-religiösen Seite erfaßt hat. Dieser Gegensatz wird besonders heilsam hervorgehoben werden vor solchen Schülern, die sich in der Schule viel mit Griechenland und Rom beschäftigen. Die Glanzseiten des griechischen und römischen Altertums lassen die meisten nie zur Beachtung und Erkenntnis der dunklen Schatten kommen, der tiefen sittlichen Verworfenheit (z. B. der Sklaverei, der Gladiatorenspiele, gegen die selbst die edelsten Geister kein oder kaum ein Wort der Misbilligung haben, die gemeinsten geschlechtlichen Sünden, die trostlosen religiösen Anschauungen[2]) u. s. w.) Der Gegensatz zum Judentum und der gewaltige Fortschritt, den das Christentum dagegen bezeichnet, wird dem Kinde schon klar aus den 10 Geboten und und den lutherischen oder christlichen — nicht Erklärungen sondern — Erweiterungen. Das Judentum erfüllt das Gesetz, wenn es den Nächsten nicht tödtet; das Christentum betrachtet die Unterlassung einer Sünde noch nicht als Erfüllung des göttlichen Gebotes, sondern gebietet dem nächsten zu helfen, ihm in allen Leibesnöten beizustehn; Verbot des Bösen dort, hier

---

[1]) Vgl. Schleiermacher a. a. O. S. 389 f.

[2]) Eine Betrachtung des Gesanges der Erinnyen in Schillers Kranichen des Ibycus läßt den Gegensatz zwischen christlicher und heidnischer Anschauung hervortreten: „Versöhnen kann uns keine Reu'.“

Gebot des Guten; u. ä. — Ich meine, eine solche Behandlung des Religionsunterrichtes müsse auch auf die Geistlichen selbst erfrischend und belebend einwirken, weil er sie zu beständiger geschichtlicher Forschung anregte und vor Verknöcherung bewahrte. Selbstverständlich kann und darf die geschichtliche Betrachtung nicht Abriß der Kirchengeschichte sein, und als Kanon gelte: Was nicht mehr im Leben der Gegenwart aus der Vergangenheit fortwirkt, ist todt und gehört der besonderen Gelehrsamkeit an, ist für die allgemeine Bildung entbehrlich. Gelernt, wörtlich auswendig gelernt muß auch hier manches werden; denn ohne Lernen und Gedächtnis kein Wissen, ohne Wissen keine Erkenntnis und kein Denken. Es herrscht heut zu Tage in und außer der Schule eine wahrhaft kindische Furcht vor jedem Auswendiglernen und, doch ist ohne dasselbe auf keinem Gebiete etwas zu leisten. Wenn kein Spruch anders als im lebendigen Zusammenhange gelernt wird, kann es nie vorkommen, daß die Schüler vor lauter Bibelsprüchen die Bibel nicht kennen.

Ich freue mich, in der Protestantischen Kirchenzeitung Nr. 23. 1871 S. 494 f. meine Ansicht über das Verhältnis der Schule und des Confirmandenunterrichtes von Herrn G. Lisco unterstützt zu finden. „Ein Uebelstand, sagt derselbe, und zwar ein sehr großer ist es, daß die Kinder so ungenügend vorbereitet zum Confirmandenunterricht kommen. Sie haben im besten Fall eine einigermaßen ausreichende Kenntnis der biblischen Geschichte, des Katechismus, des Gesangbuches, wie viel aber wissen sie, die nun bald selbständige Glieder der Gemeinde werden sollen, von dem Leben, den Worten des Herrn? Die Erfahrung jedes Geistlichen giebt die Antwort. Jedes Kind, das dem Katechumenen-Unterricht zugeführt wird, sollte eine tüchtige Kenntnis, ein dem Alter angemessenes Verständnis der Bergpredigt, der Gleichnisreden Jesu mitbringen; das wäre eine Grundlage, auf der sich etwas Tüchtiges erbauen ließe. Der bis zum Beginn des Confirmanden-Unterrichtes schon sieben Jahre

hindurch ertheilte Religionsunterricht sollte genügen diese Grundlage zu legen, aber wie viele Jahrzehnte werden noch vergehen, ehe die Ueberlieferung, Erklärung und Einprägung dieser köstlichsten Schätze als die höchste Aufgabe des Religions-Unterrichtes der Schule anerkannt wird?[1])" Ich kann meine Verwunderung und meinen Unwillen oft kaum zurückhalten, wenn ich beim Geschichtsunterrichte an die Reformation komme und nun finde, daß die confirmirten Schüler durch die Bank keine Ahnung haben, woher z. B. der Name Protestanten rührt, wenn sie von der augsburgischen Confession nichts kennen, ja wenn sie von deren Dasein nicht einmal etwas wissen. Und die sind nun schon Gemeindeglieder! Sind das lebendige Glieder? Gleichgültig und todt treten sie in die Gemeinde, gleichgültig und todt, wenn nicht gar feindselig bleiben sie. Wie das anders werden soll und kann? Davon im zweiten Theile, wenn ich von der Einwirkung der Schulgemeinde auf die Schule und das innere Leben derselben handle! Hier nur so viel: eine vermehrte Einwirkung und Aufsicht der Geistlichkeit ist nicht das Mittel, ist gradezu schädlich. Hoffentlich schwindet das Recht der Geistlichkeit, neben den Provinzial-Schulbehörden — als ob diese dazu unfähig wären — in den Religionsunterricht hineinzugucken und gar eine geistliche Censur zu üben, vom Erdboden. Das Recht ist nur erträglich für die höheren Schulen, weil es so wenig

---

[1]) In der Kirchenordnung für die ev. Gem. der Prov. Westphalen und der Rheinprovinz v. J. 1835 (Rönne 1, 201) heißt es §. 106: „Die Bibel ist das Hauptbuch beim Religionsunterricht." — — Luther: Vor allen Dingen sollte in den hohen und niedrigen Schulen die fürnehmste und gemeinste Lection sein die heilige Schrift, und den jungen Knaben das Evangelium. Sollte nicht billig ein jeglicher Christenmensch bei seinen neunt und zehnten Jahren wissen das ganze heilige Evangelium, da sein Namen und Leben innen steht? Lehret doch eine Spinnerin und Nähterin ihre Tochter dasselbe Handwerk in jungen Jahren.

und selten ausgeübt wird. Daß dies Recht völlig seinen Zweck verfehlt, liegt jedem Unbefangenen klar zu Tage.

Nach der Confirmation trete der Schüler wieder in den Religionsunterricht der Schule, die ihn fortsetzt, indem sie die schwierigeren Theile der Bibel mit den Schülern liest, erklärt und ihnen aneignet, immer eingedenk, daß nicht Theologie ihre Aufgabe ist, sondern unbefangenes Erfassen der christlichen Lehre. Wo hat denn überhaupt die Theologie die Welt besser und gottseliger gemacht? Sind etwa die Theologen die gottseligsten Menschen? Entfaltete sich das Christentum nicht ohne gelehrte Theologen? Hat nicht die Theologie das Christentum aus dem Herzen in den grübelnden Verstand versetzt? Hat sie nicht das Priestertum geschaffen, das sich zwischen den Menschen und Gott drängte? Der Unterricht wird also auch wesentlich philologisch, d. h. auf die Erkenntnis des Geistes und der Gedanken und deren Aneignung gerichtet sein müssen, immer eingedenk, daß der Buchstabe tödtet, aber der Geist lebendig macht. Aber jene Afterphilologie, von der ich nachher ein Wörtchen reden werde, muß fern bleiben, die nur Worte und Buchstaben klaubt, Haare spaltet und spintisirt, durch Zergliedern den Gedanken tödtet und gleich dem Anatomen den schönsten und vollendetsten Leib in stinkendes Aas verwandelt; jene Afterphilologie, die den schönsten Geistesblüten des griechischen und römischen Altertums den Duft und die Farbenpracht nimmt, sie trocknet und ins Herbarium legt.

In wiefern auch die Universität mitwirken könnte, um diejenigen weiter auszubilden und anzuregen, die durch ihre Stellung und Bildung am meisten und besten befähigt sind auch in der Kirche mitzuraten und mitzuthaten, davon später.

---

Indem ich die Bibelkunde zum Hauptgegenstande des Religionsunterrichtes mache, bin ich kein frevelhafter Neuerer; die Bibel ist das Grundbuch desselben gewesen in den ersten 50—100 Jahren nach der Reformation. „Die confessionellen Zwistig-

keiten, welche nach Ablauf der eigentlichen Reformationszeit die evangelische Kirche bewegten, hatten die Folge, daß man auch in der Schule den Kindern die Religion lieber in bestimmt formulirten Sätzen vortrug, als sie aus der Schrift schöpfen lehrte, oder daß man einzelne Bibelsprüche, ganz für sich abgelöst von dem reichen Gewebe, dem sie angehörten, als sogen. Beweisstellen für oder gegen jedes beliebige Dogma anwendete. Schon Spener und Franke fühlten, daß die Schule von der Bibel abgekommen sei, und suchten einzulenken.“ (Schmid, Encycl. 1, S. 628). Heut sind wir glücklich dahin gekommen, daß namentlich auf den höheren Schulen Bibelkenntnis gradezu unerhört ist; es mag das wol auch zum Wesen der höheren Bildung gehören, wie der Formalismus, die Verbalphilologie und die Extemporale-Pädagogik sie verstehen. — Alles Geistes und aller Gemütsfrische bar, wie er selbst ist, hat der Orthodoxismus auch den Religionsunterricht der Schulen gemacht. Von engherzigem Confessionalismus ist übrigens die U. u. P. O. der Realschulen durchaus frei (Erläuterungen S. 48.) [1]).

---

## B. Der Unterricht in der deutschen Sprache und Litteratur.

Daß in deutschen Schulen, namentlich auch den höheren, Unterricht in der deutschen Sprache und Litteratur ertheilt werde, galt zu Zeiten in Deutschland nicht nur für unnötig, sondern sogar schädlich; daß er in höheren Schulen namentlich den Gymnasien entbehrlich sei neben den alten Sprachen, weil man an diesen auch am besten deutsch lerne und zugleich sich an dem Gegensatze der fremden Sprachen der eigenen bewußt werde,

---

[1]) Für die einschlagenden Fragen verweise ich auch auf: Müller, die Schule und der Religionsunterricht, Berlin 1870.

dergleichen Gedanken sollen auch heut noch in gewissen Köpfen und Kreisen nicht unerhört sein. Offen mit solchen Gedanken hervorzutreten, hindert die geheime Scheu, daß der Eltern Unwille das als arge Unnatur, als die ärgste Verkommenheit und Verknöcherung der Schule ansehn und in der Presse brandmarken könne. Es soll Schulen geben, in denen man die deutschen Stunden wie sauer Bier ausbot; es soll Philologen geben, die jeden mitleidig ansehn, der dazu verurtheilt ist auf ein Semester Deutsch zu geben, und dem unglücklichen Collegen raten, ja bei Zeiten dem Director zu Gemüte zu führen, daß seine schätzbare Kraft in Latein und Griechisch besser angelegt werde, als in dem gemeinen Deutsch. Es soll auch heut noch Leute geben, die das Hineinziehen der „verschollenen" Litteratur des Mittelalters in den Kreis der Lehrgegenstände des Gymnasiums wenn nicht für lächerlich, so doch für schädlich halten. Gegen die streng grammatische Behandlung der deutschen Sprache in den Schulen kämpfte auch Grimm, der Bahnbrecher und Schöpfer deutscher Sprachwissenschaft, an. Wenn man bedenkt, daß im Mittelalter jeder deutsche Bauer ohne Schule und unbewußt eine Sprache übte, deren Formenreichtum und Schönheit heut dem Sprachgelehrten Schwierigkeit macht, weiter, daß unsre Classiker, von Luther zu schweigen, Klopstock, Lessing, Herder, Göthe, Schiller wenig oder gar keinen deutschen Unterricht in ihrer Jugend genossen haben — ist da der Gedanke so unbegründet, daß wir den Lehrplan unsrer Schulen doch wol vereinfachen könnten durch Entfernung des deutschen Unterrichtes? das Leben und die lebendige Uebung der Sprache und des Gedankenausdrucks sei wirksamer als der Unterricht? es sei verkehrt nun gar auch unsre Classiker wie die griechischen und römischen durch täppische Lehrer der Jugend für immer ebenso zu verekeln? habe der Schüler Lesen, Rechtschreibung, Zeichensetzung gelernt, so scheint ein Weiteres überflüssig.

Man sieht, die Frage liegt so einfach nicht, wie es scheint, und nicht blos Leute, die ihrem Volkstum durch unablässiges

Verweilen in Griechenland und Rom entfremdet sind, es noch wie im humanistischen Zeitalter für gemein halten, sondern auch Förderer des Deutschtums können dagegen sprechen. Es ist just wie mit dem Religionsunterricht; Feinde und Freunde kehren sich gegen ihn, nur mit dem Unterschiede, daß jene aus verwerflichen Gründen gegen die Sache selbst kämpfen, diese aus wolwollendster Absicht gegen ungeschickte Behandlung täppischer Leute. — Denke man sich einmal den deutschen Unterricht namentlich in höheren Schulen auf Lesen, Rechtschreibung und Zeichensetzung beschränkt, alle Kraft dem Lateinischen, Griechischen, Französischen und Englischen zugewendet — welche jammervolle Bildung käme heraus? welcher Vater möchte sein Kind in solche Schule schicken? in eine Schule, in der nicht Lessing, nicht Schiller, nicht Göthe die jugendlichen Geister nährten! Lehrer aber, die ihr eigenes Volkstum nicht achten, sind gemeinschädlich, sind Feinde im eignen Lande; sie untergraben die starken Wurzeln unsrer Kraft in dem jungen Geschlechte, ertödten die heiligsten Empfindungen in ihm, und reißen es aus der Gemeinschaft, in die es von Gott gestellt ist, hemmen frohes und gedeihliches Wirken in der Gegenwart und machen sie zu Mumien, die unter Lebendigen wandeln, diesen zum Gespött, sich selbst zur Last. Solche Menschen sollte man doch, da sie einmal nicht Deutsche sein wollen, per Schubes über die Landesmark in ihr geliebtes Ausland schaffen, wohin ja ihr Sehnen und Sinnen, ihr Denken und Empfinden geht. Sage mir niemand, daß ich mit Schatten kämpfe; es sind Schatten mit Fleisch und Bein; und ich kenne meine Pappenheimer; auch suche ich hinter keiner Thür, hinter der ich nicht selbst gestanden hätte. Indessen der Lehrer, die wirklich auch jetzt noch ihr eigenes Volkstum verachten oder wenigstens hinter Griechen- und Römertum stellen, werden immer weniger; das Leben mit seinen mächtigen Ereignissen packt auch die Lehrer. Aber denken und empfinden und diese Gedanken und Empfindungen der Jugend mittheilen sind zweierlei. Die Mittheilung ist auch eine Kunst, will verstanden und erlernt sein.

fordert Handgriffe und Fertigkeiten; und an diesen mangelt es oft auch dem besten Willen. Leute, die mit sicherem Erfolge Latein lehren können, sind zu Dutzenden in wenig Stunden aufzutreiben, aber solche, die in der Muttersprache einen sicheren Unterricht, der auf feste und klare Ziele losgeht, zu ertheilen im Stande sind, findet man unter hundert kaum einen. Alle ehrlichen und redlich strebenden Lehrer gestehen, daß ihnen kein Unterricht schwerer wird, daß keines Erfolge sie weniger befriedigen, daß sie nicht recht wissen, wie sie das Ding anfassen sollen. Es fehlt ihnen eben an fester, überlieferter Lehrweise, die wir im Lateinischen haben; es haben wenige eine klare und sichere Lehrweise für diesen Unterricht ausgebildet, wie die alten griechischen Rhetoren sie besaßen und sich gebildet hatten. Denn soviel auch für die Aufsatzlehre und Litteraturgeschichte geschrieben ist, so gelten diese Arbeiten doch immer nur einzelnen Zweigen des deutschen Unterrichtes; wesentliche Seiten lassen sie unbeachtet. Und diesen so schwierigen Unterricht schiebt man oft genug den unerfahrensten Lehrern zu! Und wenn man das sieht, was da vorgenommen und getrieben wird, so kann man nur sagen: Gut, daß die Leute nur so wenig Zeit zu vergeuden und todt zu schlagen haben. Und man kann denen nicht ganz Unrecht geben, welche behaupten, solch Unterricht sei überflüssig oder gar schädlich.

Wie denn nun? Soll in deutschen Schulen, niederen und höheren, Unterricht im Deutschen ertheilt werden? und weshalb? welches Ziel hat er zu verfolgen? auf welche Weise und durch welche Mittel wird dies Ziel erreicht?

Die Aufgabe der Schule ist, daß sie die Bildung, welche im Leben vielleicht und unter zufälligen Einflüssen sich entwickeln würde, planmäßig und bewußt herbeiführe, daß sie in Kenntnissen und Fertigkeiten den Schüler wenn auch nicht zur vollendeten Meisterschaft, so doch zu einem gewissen Grade sichrer Anwendung bringe, daß sie den Samen streue, den des Lebens Sonne und Regen dann zur rechten Frucht fördern mögen.

Sich darauf verlassen, daß ein Kind ja die Fähigkeit zu lernen und anzueignen habe, und abwarten und ihm überlassen, daß es dies nun auch thue, heißt allen Unterricht für überflüssig erklären. Nicht auf die Möglichkeit und Fähigkeit des Erwerbes der Kenntnisse kommt es in der Schule an (diese ist ja schon im neugeborenen Kinde), sondern auf den Besitz selbst. Welche Kenntnis aber und Fertigkeit ist notwendiger im Leben als die, durch welche die Menschen sich untereinander verständigen, Geist auf Geist, Seele auf Seele wirkt? was bindet und bildet die Völker mehr als die Gemeinsamkeit des Denkens und Empfindens, die sich äußerlich in der gleichen Sprache kund giebt? Das ganze Seelenleben des Menschen ist mit seiner Muttersprache unlöslich verknüpft; nur in Einer Sprache denkt er; in fremder Sprache sprechen ist immer nur ein Uebersetzen aus der Muttersprache, je schneller dies geschieht, desto geläufiger und vollkommner ist nur die Kunst des Uebersetzens. Wer in fremder Sprache spricht, entäußert sich seines angeborenen Wesens, drückt damit, wenn er's freiwillig und ohne Not thut, seine Misachtung gegen sein eigenes Volkstum aus; so die Humanisten, so im vorigen Jahrhundert die Deutschen in ihrer Franzosennarrheit. Der richtige Ausdruck in fremder Sprache, d. h. den das fremde Volk versteht, ist am ehesten noch zu erreichen, da, wo es sich um die Anwendung feststehender Redensarten und Wendungen des Umgangs, selbst der wissenschaftlichen Sprache, des Verstandes, handelt; ein vollkommner Ausdruck der Empfindung, des Herzens, gelingt fast nur in der Muttersprache, d. h. der von Jugend auf geübten[1]). Chamisso dürfte ziemlich das einzige

---

[1]) Gar schön und treffend Schenkendorf:
Muttersprache, Mutterlaut,
Wie so wonnesam, so traut!
Erstes Wort, das mir erschallet,
Süßes, erstes Liebeswort,
Erster Ton, den ich gelallet,
Klingest ewig in mir fort!

Beispiel sein, daß jemand in fremder Sprache so gedichtet hat, daß ihn dies fremde Volk als einen der Seinigen ansieht und unter seine Classiker zählt. Daher konnte das Latein nur so lange Sprache der Wissenschaft sein, als diese selbst nicht fortschritt, es sich hauptsächlich um die Verarbeitung fertiger und überlieferter Begriffe handelte. Wo z. B. die Scholastik neue Begriffe fand, bildete sie auch neue Worte, wie velleitas, essentia. Aber diese Neubildungen sind willkürlich und künstlich, daher werden sie leicht misverstanden. — Die Muttersprache im einzelnen Menschen veredeln, heißt zugleich ihn in höherem Maße befähigen, im Leben und auf das Leben zu wirken. Mit der Bereicherung des Geistes geht die der Sprache Hand in Hand. Es ist unmöglich den Geist zu bereichern, ihm Vorstellungen, Gedanken zu überliefern ohne die entsprechenden Worte. Die Sprache zu erweitern ohne Gedankeninhalt ist ebenso unmöglich. Die ganze geistige Bildung muß daher in der Muttersprache vor sich gehen; die erste Forderung an die Schule ist daher die, daß aller Unterricht in der Muttersprache ertheilt werde. Diesen vernünftigen und uns heut

---

Ach, wie trüb ist meinem Sinn,
Wenn ich in der Fremde bin,
Wenn ich fremde Zungen üben,
Fremde Wörter brauchen muß,
Die ich nimmermehr kann lieben,
Die nicht klingen, wie ein Gruß!
Ueberall weht Gottes Hauch,
Heilig ist wol mancher Brauch;
Aber soll ich beten, danken,
Geb' ich meine Liebe kund,
Meine seligsten Gedanken
Sprech' ich wie der Mutter Mund.

Kaum etwas anderes beweist klarer und überzeugender, daß die Reformatoren innerste Ueberzeugung und rechter Herzensdrang trieb, als dies, daß sie an die Stelle des Latein die Muttersprache, die Sprache des Herzens, setzten.

selbstverständlichen Grundsatz zur Geltung gebracht zu haben, ist das zweite bedeutende Verdienst der Realisten, wie Ratich, Comenius, und namentlich auch Herder's. Wie mächtig hat sich doch seitdem die Wissenschaft im Allgemeinen und besonders in den Schulen gehoben! — Jede Unterrichtsstunde muß auch eine deutsche Stunde sein. Würde der Gedanke von allen Lehrern recht ins Auge gefaßt und mit Beharrlichkeit durchgeführt, dann sähe es mit der Beherrschung der Muttersprache namentlich auch in unsern höheren Schulen schon ein gut Theil anders aus, ohne besonderen deutschen Unterricht.

Wie gewaltig die deutsche Reformation die deutschen Geister packte, auf ein gemeinsames Ziel richtete und dauernd gerichtet hielt, die zersplitterten, in Sonderbestrebungen und im Sonderleben zerbröckelnden Stämme sammelte und einte, mag man schon aus dem einen Umstande ahnen, daß eine Mundart, das sogenannte Neuhochdeutsche, die gemeinsame Sprache wurde und sich über die Mundarten erhob, die Sprache, deren sich Luther in seinen Schriften bediente[1]), die durch ihn die Sprache der

[1]) Luther in den Tischreden: „Ich habe keine gewisse, sonderliche, eigene Sprache im Deutschen, sondern brauche der gemeinen deutschen Sprache, daß mich beide, Ober- und Niederländer verstehen mögen. Ich rede nach der Sächsischen Kanzelei, welcher nachfolgen alle Fürsten und Könige und Reichsstädte in Deutschland. Kaiser Maximilian und Kurfürst Friedrich u. s. w. haben im Römischen Reich die deutschen Sprachen also in eine gewisse Sprache gezogen." — Daß die sprachliche Einigung nicht ohne Widerstand sich vollzog und viel eigenartige Schönheit tödtete, lehrt besonders Göthe, Dicht. u. Wahrh. 6. Buch. Die Stelle ist in mehr als einer Beziehung merkwürdig und für meine nachfolgende Betrachtung über die Sprachbildung der Kinder wichtig; ich hebe sie daher ganz aus. „Nach dieser überstandenen Prüfung (näml. dem Umtausch seiner von Hause mit nach Leipzig gebrachten Kleidung gegen neumodische) sollte abermals eine neue eintreten, welche mir weit unangenehmer auffiel, weil sie eine Sache betraf, die man nicht so leicht ablegt und umtauscht.

„Ich war nämlich in dem oberdeutschen Dialect geboren und erzogen, und obgleich mein Vater sich stets einer gewissen Reinheit der

Wissenschaft, der Dichtkunst und des allgemeinen Verkehrs wurde. In diese Schriftsprache wachsen auch heut nicht alle Kinder un=

---

Sprache befliß und uns Kinder auf das, was man wirklich Mängel jenes Idioms nennen kann, von Jugend an aufmerksam gemacht und zu einem bessern Sprechen vorbereitet hatte, so blieben mir doch gar manche tiefer liegende Eigenheiten, die ich, weil sie mir ihrer Naivetät wegen gefielen, mit Behagen hervorhob, und mir dadurch von meinen neuen Mitbürgern jedes Mal einen strengen Verweis zuzog. Der Oberdeutsche nämlich, und vielleicht vorzüglich derjenige, welcher dem Rhein und Main anwohnt — denn große Flüsse haben, wie das Meeresufer, immer etwas Belebendes — drückt sich viel in Gleichnissen und Anspielungen aus, und bei einer innern menschenverständigen Tüchtigkeit bedient er sich sprichwörtlicher Redensarten. In beiden Fällen ist er öfters derb, doch wenn man auf den Zweck des Ausdruckes sieht, immer gehörig; nur mag freilich manchmal Etwas mit unterlaufen, was gegen ein zarteres Ohr sich anstößig erweist.

„Jede Provinz liebt ihren Dialect; denn er ist doch eigentlich das Element, in welchem die Seele ihren Athem schöpft. Mit welchem Eigensinn aber die meißnische Mundart die übrigen zu beherrschen, ja eine Zeit lang auszuschließen gewußt hat, ist Jedermann bekannt. Wir haben viele Jahre unter diesem pedantischen Regimente gelitten, und nur durch vielfachen Widerstreit haben sich die sämmtlichen Provinzen in ihre alten Rechte wieder eingesetzt. Was ein junger lebhafter Mensch unter diesem beständigen Hofmeistern ausgestanden habe, wird derjenige leicht ermessen, der bedenkt, daß nun mit der Aussprache, in deren Veränderung man sich endlich wohl ergäbe, zugleich Denkweise, Einbildungskraft, Gefühl, vaterländischer Charakter sollten aufgeopfert werden. — Mir sollten die Anspielungen auf biblische Kernstellen untersagt sein, sowie die Benutzung treuherziger Chronikenausdrücke. Ich sollte vergessen, daß ich den Geiler von Kaisersberg gelesen hatte, und des Gebrauchs der Sprichwörter entbehren, die doch statt vieles Hin- und Herfackelns, den Nagel gleich auf den Kopf treffen." Daß er an fremden Sprachen Deutsch gelernt habe, davon sagt Göthe nichts. Die kluge Behauptung gehört ebenso wie die Uebertreibung formaler Bildung wol den letztvergangenen Jahrzehnten an, ist aber von der Pädagogik viel weniger als eine Verkehrtheit erkannt worden, obgleich Herder, Grimm, W. v. Humboldt, Becker u. A. das Wesen der Sprache und ihre Beziehung zum Denk- und Gefühlsleben des Menschen so fein und scharf bezeichnet haben.

bewußt hinein, sondern sie weicht von den Mundarten, in denen die Kinder geistig sich im Hause entwickeln, mehr oder weniger ab. Dieser Gegensatz und diese Fremdartigkeit macht sogar grammatisches Betreiben — natürlich in sehr bescheidenem Umfange — unentbehrlich.

Die unvermeidliche Berührung mit Nachbarvölkern erheischt das Erlernen lebender Sprachen; der Wunsch, die Gedankenschätze abgestorbener Völker zu heben, führt zum Erlernen todter Sprachen. Die Natur des menschlichen Geistes verlangt, daß mit der Erlernung fremder Sprachen früh begonnen werde; denn allmählich verliert das Gedächtnis an Kraft und Willigkeit; wir erlernen daher fremde Sprachen in einem Alter, wo die Muttersprache, wie die Knochen des Kindes, noch weich und biegsam ist, unter äußerem Drucke und fremdem Einflusse sich verbildet und verkümmert. Ist dies nicht zu meiden, so muß man aber der Gefahren für die Muttersprache stets eingedenk sein und mit Bewußtsein und planmäßig diesem schädlichen Einflusse entgegenwirken. Schon das Betreiben der fremden Sprachen macht ein stärkeres Gegengewicht nötig, einen besonderen deutschen Unterricht, der möglichst das wieder gut macht, was die fremden Sprachen verderben [1]).

---

[1]) Schleiermacher Erziehungsl. S. 326: „Weil das Auffassen fremder Handlungsweisen und Charaktere einen bedeutenden Einfluß hat auf die eigene Handlungsweise und den eigenen Charakter, und ebenso weil das Auffassen einer fremden Sgrachbildung mit der Entwicklung der eigenen Sprache in sehr genauer Verbindung steht: so kann es in so früher Zeit, in der ein festes Auffassen noch nicht stattfindet, nur verwirrend sein, fremde Sprachen zu erlernen. Die logische und ethische Fortentwicklung leidet durch frühe Aneignung fremder Sprachen. — — Rede ich mit einem andern in seiner Sprache, dann gebe ich ihm einen Vorzug; redet er zu mir in meiner Sprache, so giebt er mir einen Vorzug. — — Es ist immer interessant zu sehn, wie leicht Kinder mehrerer Sprachen sich bemächtigen; aber es ist ein gefährliches und für die Bildung des Verstandes und des Charakters nachtheiliges Experiment: und da es nicht blos

Die Anschauung und Behauptung, daß das Kind durch das Betreiben fremder Sprachen sich seiner Muttersprache bewußt werde — zahllosen Lehrern ein Glaubenssatz! —, ist zunächst völlig widersinnig; denn um mir einer Sache, hier also der Sprache, bewußt zu werden, muß ich sie doch schon haben. Hat denn aber ein Kind schon die Muttersprache? Wer sich einmal die Mühe machte und den Wortschatz eines zehnjährigen Kindes zusammenstellte und durchzählte, der würde kaum einige Tausend Wörter finden [1]). Und wie unbeholfen ist das Kind nun vollends, die manigfachen Verbindungen und Beziehungen der Begriffe auszudrücken! — Dieser Glaubenssatz, daß man die Muttersprache am besten zugleich mit fremden Sprachen sich aneigne, ist zweitens den einfachsten und bekanntesten Thatsachen gegenüber völlig haltlos. Woher in aller Welt erwarben denn unter den Griechen die tiefsten Geister und vollendetsten Sprachmeister und Sprachkünstler, ein Plato, Sophocles, Thucydides, Demosthenes, Aristoteles ihre bewunderte Meisterschaft? Etwa durch die Erlernung des Aegyptischen, Phöniciſchen und Persischen? Wann war die deutsche Sprache reicher und vollkommener? vor sechshundert Jahren, da die Deutschen sich mit fremden Sprachen wenig oder gar nicht befaßten? oder jetzt, wo sie nicht genug fremde Sprachen erlernen können? Wie sieht's in den

Experiment bleibt, — — müssen wir es mehr mit einem gewissen Verdacht ansehn als begünstigen."

[1]) Grimm, Ursprung d. sprache; Kl. Schr. 1, 295: „Die sprache ist unser aller eigenthum, und doch bleibt es sehr schwierig sie vollständig zu besitzen und bis auf das innerste zu ergründen. die grosze menge reicht etwa schon mit dem halben vorrat der wörter oder mit noch weniger aus." Und S. 299: „Man kann annehmen, dasz an des einzelnen ohr viele wörter niemals erschollen, dasz aus dem ihm zugegangenen vorrat manche nie von ihm gesprochen sind. der einfache landmann reicht sein lebenlang mit einer beschränkten zahl von wörtern aus, wo dem gebildeten und welterfahrenen mann die zehn- oder zwanzigfach gröszere masse zu handen steht, und doch gehn auch diesem einzelne ab, die in jener engen schranke enthalten waren."

Grenzlanden z. B. im Elsaß aus, wo zwei verschiedene Sprachen durch den beständigen Gegensatz — nach jenem Glaubenssatze — doch wol die größte Feinheit des Sprachgefühls erzeugen müßten? Die Franzosen verspotten das elsässische Französisch, wie wir das elsässische Deutsch bemitleiden. — So wie wir jetzt das Deutsche auf höheren Schulen treiben, lassen wir die Kinder zunächst mit und neben den Wörtern und Formen der fremden Sprache die deutschen lernen, auch deutsche Syntax und Satzgefüge, soweit sie eben mit denen der fremden Sprache übereinstimmen. Aber das ist immer nur ein Mit- und Nebenbeilernen; vom Gegensatze ist noch keine Rede; und daß die deutsche Grammatik dabei nicht allzu gut wegkommt, liegt auf der Hand. Der Gegensatz tritt erst bei dem Lesen ein, wo es gilt, die Ausdrucksweise der fremden Sprache zu verstehen und eine entsprechende im Deutschen zu suchen. Da zeigt es sich nun sofort, wie wenig der Schüler noch von seiner eignen Sprache besitzt und beherrscht; der Gewinn, den er aus dieser geistigen Uebung zieht, wird völlig in Frage gestellt durch das, was er an Feinheit des Sprachgefühls und durch üble Angewohnheiten einbüßt. Denn er muß zunächst wörtlich übersetzen, um zu zeigen, daß er das Satzgefüge und die einzelnen Worte verstanden hat. Läßt es sich nun auch der Lehrer beharrlich angelegen sein — was nicht immer geschieht —, des Schülers abscheuliches Deutsch zuzustutzen und einzurenken, so wird er sich doch nicht zu weit von dem Texte entfernen, ungewöhnliche und fremdartige Wendungen heranziehen. Der beste und geschickteste Lehrer kann hier nur mildern, ganz kann er den Uebelstand nicht fortschaffen. „Was lateinischem oder griechischem munde und der reichen flexionsfähigkeit dieser sprachen gemäsz ist, klingt bei abgang solcher redefugen dem Deutschen unnatürlich und gezwungen“ (Grimm, kl. Schr. 1, 234). Diese Unarten und üblen Angewohnheiten treten nun in den deutschen Aufsätzen deutlich hervor. Die Realschüler z. B. verlernen durch das Französische und Englische vor allem den Casusgebrauch und

setzen mit Vorliebe Präpositionen; die Wortstellung ist steif und gezwungen, der französischen und englischen unbewußt nachgebildet. Der Gymnasiast quält sich und den Lehrer mit Zwiebelsätzen, Satzungethümen, an denen nicht Kopf und Schwanz zu erkennen ist; wem sind nicht Karlchen Mießnicks Meisterwerke bekannt! Die Sache hat ihre lächerliche Seite, aber doch auch ihre sehr ernste. Wie viele Gelehrte werden diese Quartanerschreibweise ihr Leben lang nicht los! — Wenn der deutsche Unterricht gegen diese Unarten einen kräftigen und beharrlichen Krieg führt, das Abgeschmackte und Falsche, ja Widerwärtige immer und immer wieder hervorhebt, selbst den Spott im schlimmsten Falle als Bundesgenossen herbeiruft, wenn der Schüler viel und Gutes liest und auswendig lernt, in besserer Sprachluft zu Hause sich entwickelt, so verlieren sich im Laufe der Schulzeit in den oberen Klassen solche Ungeheuerlichkeiten. Aber das sind viele „Wenns", die alle zugleich erfüllt sein wollen, aber wie selten werden sie erfüllt! Man klagt so viel über die Verwilderung unsrer Sprache. Woher stammt sie? Einfach daher, daß man bei jedem Unterricht, der über Lesen, Schreiben und Rechnen hinausgehen soll, meint, die fremden Sprachen seien zur Erlernung der Muttersprache unentbehrlich, daß jede Stadtschule, habe sie auch nur eine gehobene Klasse, Lateinisch und Französisch treiben muß; und weiter daher: daß die meisten Schüler in dem Alter ins Leben treten, wo sie die Nachtheile der Vielsprachigkeit, Härten und Schwerfälligkeiten, noch nicht überwunden haben; und endlich, daß unsere höheren Schulen den Sinn für die Reinheit und Schönheit unsrer Muttersprache überhaupt nicht geweckt und gepflegt haben. Hätten sie ihn nur geweckt, da stände es schon gut; da würden unsre Gelehrten und Gebildeten sich doch in etwas entblöden und ihre Sprache auf dem Lehrstuhl und in der Schrift etwas reinlicher und verständlicher halten [1]. Ich will nicht ausmalen, wie sich oft ein

[1]) Montaigne (Raumer a. a. O. 1, 402): „Möchte ich doch kein Wort, keine Redensart brauchen, die man nicht in der Residenz

Satz in hochtönenden Fremdwörtern gar stattlich ausnimmt, in unser geliebtes Deutsch übertragen sich als ganz gemeine Bauernweisheit zeigt. Erstände doch auch uns ein Aristophanes! Stoff wäre für zehn genug da!

Wert und Wahrheit jener Behauptung, die zur fixen Idee geworden ist, will ich noch weiter prüfen und erwägen. „Unsere sprache ist auch unsere geschichte“, sagt Grimm (kl. Schr. 1, 290). Spiegelt sich nicht in den Mundarten die Sonderung der Stämme, ist nicht das gemeinsame Neuhochdeutsch das äußere Zeichen geistiger Uebereinstimmung? hat nicht diese innere Einheit auch allmählich, wie ein Strom, leise die Hindernisse staatlicher Einigung unterwaschen, bis sie in sich zusammensanken? Unsere jetzige Sprache weist allenthalben Verluste auf, namentlich auch an Formen und scharfbezeichnenden Endungen. Hat dies nicht zum guten Theil seinen Grund darin, daß Jahrhunderte lang die Gebildeten und Gelehrten nicht ihre Muttersprache zum Gedankenausdruck brauchten, daß grade die, welche die Sprache bereichern sollten, wie ein unnützes, ja verächtliches

---

auf dem Fischmarkt verstände!“ So spricht ein vaterlandsliebender Mann, dem es Freude macht, seine besten Gedanken möglichst vielen seines Volkes zugänglich zu machen und sie dadurch zu bilden. Wie lange werden deutsche Gelehrte noch sich dem Gedanken verschließen, daß sie ihre Gedankenschätze zumeist und zunächst ihrem Volke schulden, daß die reichsten Schätze, die sie bieten können, nicht entfernt das aufwiegen, was ihnen von ihrem Volke bei ihrer Geburt an Gütern und Schätzen geschenkt ist? Wie lange werden sie noch einer Kaste lieber angehören, als einem großen Volke? wie lange werden sie noch lieber Gelehrte, als Deutsche heißen wollen? Die einfachste Pflicht der Dankbarkeit sollte jeden Schriftsteller mahnen, deutsch und deutlich d. h. gemeinverständlich zu reden und zu schreiben. In den Fremdwörtern steckt Nachlässigkeit, alberner Hochmut, noch viel häufiger aber Unklarheit des Denkens. Ich sage meinen Schülern oft: Wenn Jemand in Fremdwörtern mit Euch redet, seid mistrauisch; der Mann meint's nicht ehrlich; seid auf Eurer Hut; er will Euch dumm machen und als Gimpel fangen.

Gut sie unbeachtet ließen, ja sie schmähten? Welch einen Unterschied es macht, ob eine Sprache von Gebildeten und Ungebildeten, Gedankenreichen und Gedankenarmen, oder nur von Ungebildeten und Gedankenarmen gebraucht wird, das kann man deutlich erkennen, wenn man in Vorpommern und Mecklenburg Plattdeutsch reden gehört hat und Fritz Reuter kennt und nun nach Hinterpommern kommt, wo nur der gemeine Mann so spricht. — Ich wiederhole: die blind gepriesenen Humanisten sind die ärgsten Schädiger des Deutschtums gewesen durch die Verachtung, die sie dem geistig entwickelten Theile des Volkes gegen die Muttersprache einflößten; ich zweifle, ob das Gute, das sie der deutschen Bildung brachten, auch nur dem hundertsten Theile dessen gleichkommt, was sie nahmen! — Als die Deutschen seit dem Zeitalter Ludwigs XIV. Franzosennarren wurden, mußte das arme Deutsch wie ehedem mit lateinischen Fetzen und Lappen, so nun mit französischen verbrämt und herausgeputzt werden. Was hat uns also die übermäßige Beschäftigung mit den fremden Sprachen, alten und neuen, und die Hintansetzung unsrer eigenen eingebracht? Eine wahre lingua franca, jene zopfige, verunstaltete Sprache des 17. und 18. Jahrhunderts, die im einzelnen Satze Lachen erregt, wie jene damals beliebte Dichterei: Blasite trompetas et kessli schlagite paukas, die aber in Menge genossen Widerwillen, ja Ekel erregt, jenes Kauderwelsch, in das unsre Gelehrten noch heut so gebannt scheinen wie in ihre Haut, das völlig den Sinn der geistreichsten Männer für unsrer Muttersprache Schönheit abgestumpft hat. Wie viele ahnen gar nicht die unendliche Bildungsfähigkeit und Schmiegsamkeit ihrer Muttersprache, deren Fülle und Fähigkeit, der Gedankentiefe wie der Gemütsinnigkeit, der Leidenschaft und Begeisterung wie der ruhigen Ueberlegung und dem sinnigen Scherze schöne Gestalt und zierliches Kleid zu geben! Weil das Gedächtnis nicht genügenden Wortvorrat aus der Muttersprache hat, greift es zum Fremdworte; weil der Denker sich nicht von Jugend auf gewöhnt hat, in seiner Muttersprache zu

denken, sondern in fremder, so fühlt er sich in dieser heimischer; die alte humanistische Ansicht, daß die deutsche Sprache des Ausdrucks wissenschaftlicher Gedanken unfähig sei, wirkt wie ein Erbübel bis auf den heutigen Tag fort; deshalb suchen die Gelehrten gar nicht einmal nach einem entsprechenden deutschen Ausdrucke; wahrlich, unsere Muttersprache versagt sich Keinem, der redlich sucht! Bei den meisten ist es also die liebe Bequemlichkeit und üble Angewohnheit von der Väter Zeiten her, bei manchen auch die Sucht, die eigene Gedankenarmut durch den seidenen Fetzen, der aufs Bettelkleid genäht ist, zu verdecken. Der Gebrauch der Fremdwörter ist nun aber vollends schädlich im Jugendunterrichte. Friedrichs II. Schulordnung für Kleve (Rönne 1, 184. §. 12) sagt: „In der Unterweisung müssen sich Schuldiener einer reinen Sprache, besonders aber der Deutlichkeit befleißigen, damit der Jugend klare Begriffe beigebracht werden mögen." Daß aber auch die sittliche Bildung durch Wortdrechselei ebenso geschädigt, wie die Denkentwicklung gehemmt wird, heben die Erläuterungen zur U. u. P. O. der Realschulen v. J. 1859 hervor (S. 52): „Mit besonderer Strenge ist die eitle Neigung zu bekämpfen, eigene Gedankenarmuth durch eine erborgte phrasenhafte Diction zu verhüllen, oder angelerntes ästhetisches und kritisches Raisonnement als eigene Ueberzeugung auszusprechen; und nicht weniger streng ist die Unwahrheit aufzudecken, welche so oft in dem jugendlichen, den Ernst reiferer Lebensjahre affectirenden Moralisiren liegt. Eine sittliche Scheu muß die Schüler abhalten, etwas anderes zu schreiben, als was sie wirklich selbst kennen, denken und empfinden." — Man sieht, auch Gymnasiallehrern wäre die Kenntnis dieser U. u. P. O. nicht schädlich. — Die Unart unserer Gebildeten und Gelehrten, in solchem Kauderwelsch sich auszudrücken, hat aber auch noch andere, sie selbst wie die gesammte Volksbildung treffende Nachtheile. Ich möchte sie an

das Wort erinnern, das Jemand sprach, der sich mit dem dunklen Satirendichter Persius eine Zeit lang abgemüht hatte: „Wer nicht verstanden sein will, soll auch nicht gelesen werden", und ihn, wie er's ja auch reichlich verdient, in die Ecke warf. Die Gelehrten verschließen durch solche Unklarheit und Undurchsichtigkeit ihre Werke größeren Kreisen des eigenen Volkes und schrecken Ausländer vollends zurück. Sollte nicht auch besonders in der zopfigen, unreinen Sprache der Grund liegen, daß unsre hervorragendsten Werke der Wissenschaft so wenig von Ausländern gelesen werden? Sie haben mit heißem Bemühn Deutsch gelernt, können auch unsre edelsten Dichtungen lesen, aber wo die Wissenschaft anfängt, hört ihr Verständnis auf; da giebt ihnen kein deutsches Wörterbuch Aufschluß; sie müssen noch ein Fremdwörterbuch haben und sitzen doch bald genug auf dem Trocknen. Wie anders ist doch der daran, der Französisch oder Englisch versteht, mit französischen und englischen Werken der Wissenschaft; ihm wird nicht die Mühe, dem Schriftsteller auf seinem schwierigen und steilen Gedankenpfade nachzuklimmen, auch noch durch die Unfaßbarkeit der Sprache und des Ausdrucks gemehrt, ja fruchtlos gemacht.

Welche Früchte ehedem in deutschen Schulen, da man das Deutsche neben den alten Sprachen mehr duldete, als trieb, in der deutschen Sprache erreicht wurden, dafür will ich nur an einige allbekannte Dinge erinnern. Als im vorigen Jahrhundert — die Sage berichtet zu Berlin — ein Gymnasiast aus dem Lateinischen in seine Muttersprache übersetzte: „Cäsar wagte es den Staatsschatz zu plündern", fuhr ihn sein hochgelahrter Professor an: „Pfui, welch Deutsch! Cäsar hazardirte, den publiquen Staatstresor zu spoliiren." Wie abgestumpft bei den bedeutendsten Männern das Sprachgefühl war, beweist namentlich auch Leibnitz, der sich der verachteten deutschen Sprache und des Deutschtums annahm; nach ihm sollte die Berliner Akademie der Wissenschaften sein: „eine teutsch gesinnte Societät (!) der Scienzien (!)." Wenn so ein Leibnitz, wie

sollte nicht vollends ein Schul-Professor also sprechen! — Blüchers Schreibweise ist bekannt, auch daß er und York erfolgreicher gegen die Franzosen als gegen „mir“ und „mich“ kämpften. Aber man irrt, wenn man nur bei den wackren Haudegen solche Wunderlichkeiten sucht; auch die Königin Louise, deren Briefe vielleicht das Edelste und Schönste an Gedanken enthalten, was je eine Frau schrieb, sind orthographisch denen Blüchers nicht unähnlich; sie empfand das oft schmerzlich genug. Doch deren Erziehung hat nichts mit den Schulen zu thun! Nun, in denen sah's mit allem, was deutsch hieß, nicht besser aus; die Früchte, die das Latein trotz seiner 20 (!) wöchentlichen Stunden im Deutschen lieferte, waren nicht besser. „Ich finde, sagt der wackre Franke, der um eine verständige Jugenderziehung nicht geringere Verdienste hat als auf religiösem Gebiete, daß wenig Studiosi Theologiae sind, die einen teutschen Brief recht orthographice schreiben können. Sie impingiren fast in allen Zeilen wider die Orthographie. Daher ich auch Exempel weiß, daß, wenn manche in ein Amt gekommen und etwas haben wollen drucken lassen, fast nöthig gewesen wäre, daß man ihr Manuscript, welches sie eingesendet, in allen Zeilen erst corrigiret hätte: so daß man ihnen hat anzeigen müssen, sie sollten's von einem, der die Orthographie verstehet, erst abschreiben lassen, damit es ohne Anstoß gelesen werden könne... Dieser defectus pflegt insgemein daher zu kommen, weil nur die lateinische Uebersetzung der exercitiorum corrigiret wird; das Teutsche aber nicht; daher lernet man keine Orthographie. Man lernet voces distinctas, als er war, die Waar, es ist wahr und dergleichen nicht im Schreiben distinguiren, weil man die teutschen exercitia nur so obenhin schreibet.“ „Es bringet selten einer auch nur qualemcunque peritiam der Teutschen Orthographie von den Schulen mit.“ (Raumer a. a. O. 2, 149.) Wie er ein Mann der That, und nicht schwächlichen und bequemen Klagens war, so legte der wackere Franke auch hier frisch Hand an und traf Veranstaltungen, daß die in Schulkenntnissen Zurückgebliebenen

das Versäumte nachholen konnten. Aus Göthes Dichtung und Wahrheit ist männiglich bekannt, wie Gellert die Geheimnisse des deutschen Aufsatzes auf der Universität enthüllte und die Aufsätze der Studenten mit roter Tinte durchcorrigirte. Damit man aber nicht glaube, daß die Unkenntnis sich auf die Rechtschreibung beschränkte, sondern daß auch Schulmänner eher ein lateinisches als ein deutsches Buch schreiben konnten, so will ich Degen, dessen Uebersetzung des Herodot 1789 erschien, anführen; in den litterarischen Notizen am Schlusse sagt er S. 475 von Goldhagen, der denselben Schriftsteller verdeutscht hatte: „Er durfte es vor dreiunddreißig Jahren wagen, einen der schwersten griechischen Geschichtschreiber in seine Sprache zu übertragen, da er nicht nur im eigentlichen Sinne Griechisch, sondern auch wirklich Deutsch verstand. Manchem Rector wäre es damals vielleicht noch leichter gewesen, einen deutschen Schriftsteller griechisch zu übersetzen als umgekehrt, so wenig war zu seiner Zeit noch Kenntniß und Uebung in der Muttersprache unter Gelehrten von Profession damals allgemein."

Die Meinung oder vielmehr der Glaubenssatz: ein Kind lerne die Muttersprache am besten mit und an fremden Sprachen, namentlich der lateinischen und griechischen, ist mithin widersinnig, steht mit den handgreiflichsten Erfahrungen der Vergangenheit und Gegenwart und mit der Sprachwissenschaft im Widerspruch und ist endlich im höchsten Grade schädlich. Falsche Meinungen kann nur der Leichtsinn leicht nehmen; denn bewußt oder unbewußt setzen sie sich in Thaten um; falsche Ansichten gar in der Jugendbildung ruhig mit ansehn und für unschuldig halten wird zum Frevel. Erwachsene können sich ihrer erwehren, Kinder aber müssen sie wehrlos leiden und werden um köstliche Güter gebracht; die beste Zeit wird mit nichtsnutzigen, abgelebten Dingen vertrödelt. Schädlich ist jene Meinung namentlich aber auch deshalb, weil sie nicht treibt, Besseres zu suchen und zu erreichen. Denn alles Streben nach Ver-

besserung geht nur aus dem Bewußtsein der Mangelhaftigkeit des Bestehenden hervor. Mangelhaft ist aber der deutsche Unterricht besonders in unsern höheren Schulen im höchsten Grade, das schreie und schreibe ich kühnlich in die Welt hinaus und erwarte jede Widerlegung sehr ruhigen Gemütes. Wie das Deutsche unter allen Lehrgegenständen unsrer höheren Schulen der jüngste ist (nachdem er vorher mehr geduldet und nur von einzelnen Lehrern wie Spillecke mit wahrer Liebe gepflegt war, fand er erst durch das Abiturienten-Reglement 1834 förmliche Anerkennung) [1]), so ermangelt er unter allen auch noch heut am meisten eines sicheren, klaren Zieles und deshalb einer klaren und strengen Methode und ausreichender Lehrbücher. Es gehört für den einzelnen Lehrer, der bessere Einsicht hat, bei der um ihn herrschenden Gleichgültigkeit die ganze Kraft nationaler Begeisterung dazu, in seinem Streben nicht zu erlahmen.

---

[1]) Eine Geschichte des deutschen Unterrichts auf deutschen Schulen fehlt noch. Sich ein klares Bild von dem Umfange und der Art, in der er getrieben wurde, zu machen, ist höchst schwierig. Raumer setzt seinen Anfang etwa um 1800. In Sachsen fand er schon früher Pflege (s. Schmid Encycl. deutsche Sprache Bd. I. S. 908). Auch Uebungen im Curialstyl wurden hie und da getrieben. Der Zopf des Curialstyls wurde in Preußen mit vielen andern Zöpfen nach 1807 beseitigt. Die Aufhebung desselben und deren Begründung sind für die Vergangenheit zu bezeichnend, als daß ich die Worte aus der Verordn., die veränd. Verfassung d. obersten Staatsbeh. betr., v. 27. Oct. 1810 nicht hierhersetzen sollte: „Wir wollen, daß der bisher noch immer beibehaltene Curialstil, welcher nichts anderes ist, als der Stil des gemeinen (?) Lebens längst verflossener Zeiten — abgeschafft und von jeder Behörde, im gegenwärtigen Stil des gemeinen Lebens — geschrieben und verfüget werde, wie es in den mehrsten anderen Staaten geschieht, ohne der Autorität das mindeste zu vergeben (!). — Folgsamkeit und Achtung müssen sich die Behörden durch den bei ihnen herrschenden Geist, durch ihre Handlungsweise und, wenn es nöthig ist, durch die ihnen zu Gebote stehende Mittel zu verschaffen wissen, nicht durch veraltete leere Formen." (Rönne 1, S. 248.)

## Die Aufgaben des deutschen Unterrichts in der Gegenwart und Andeutungen über die Lehrweise.

Sprache bezeichnet sowol das Sprechen, d. h. die Hervorbringung bezeichnender Laute, als auch die hervorgebrachten Laute; Deutsch sprechen heißt die Laute hervorbringen, durch welche die Deutschen die Dinge bezeichnen, ihrem Denken und Empfinden Ausdruck geben. Die verschiedenen Sprachen unterscheiden sich schon von einander durch den Klang und die Klangfarbe des Lautes. Wie nicht jeder Kehle der Gesang eignet, so ist auch nicht jeder möglich, den Klang und die Klangfarbe einer fremden Sprache mit seinen Sprachwerkzeugen zu erzeugen. Schon in dem Klange der Sprache liegt ein eigener Zauber; wer hätte ihn nicht empfunden im fremden Lande! Mag der „Elende" auch in der fremden Sprache seine Gedanken geläufig ausdrücken, die Klangfarbe verrät ihn doch selbst dem ungeübten Ohre. Schon die Reinheit und Schönheit der Aussprache bedarf der Pflege, in der Schule um so mehr, als sie im Hause entweder überhaupt nicht vorhanden ist, oder wenig beachtet wird. Es ist eine der Wunderlichkeiten deutscher Schulmänner, auf die — den meisten unerreichbare — Reinheit und Schönheit der Aussprache fremder Sprachen ein übertriebenes Gewicht zu legen, die der Muttersprache — Erreichbares — gröblich zu vernachlässigen. Ich meine, je unreiner und schwerfälliger die Aussprache einer Gegend ist, um so eifriger sollte die Schule sich deren Pflege angelegen sein lassen. Das ist aber nicht die Sache einer oder weniger Stunden, sondern unausgesetzter Uebung; vor allem muß der Lehrer mit schöner, klangvoller Stimme jedes Lesestück vorlesen und wieder und wieder vorlesen und nachlesen lassen, bis die Zunge zunächst Einiges glatt und rein nachspricht. Schon das Haus sündigt gegen die Bildung der Aussprache des Kindes; alle Lust an den drolligen Sprachversuchen desselben sollte nie

dazu verführen, daß Erwachsene dem Kinde in seiner Weise nachahmen. Woher soll es denn das Richtige lernen? Freilich soll nicht etwa schon am zwei- oder dreijährigen Kinde herumgeschulmeistert werden, man soll es nicht schelten und anfahren, aber das falsch gesprochene Wort jedesmal, ohne das Kind besonders aufmerksam zu machen, richtig und reinen Klanges nachsprechen; in wenigen Wochen gelingen ihm die schwierigsten Lautverbindungen. Wie eng Ohr und Zunge verbunden sind, kann man auch aus einem anderen Umstande sehn. Wie der Canarienvogel, der beständig eine Thür piepen hört, bald seinen schönen Sang aufgiebt und auch piept, so nehmen Kinder wunderbar schnell den häßlichen, schreienden oder keifenden Laut ihrer Umgebung, namentlich andrer Kinder an, zum Glück aber lauschen sie auch die schönen Töne ab. Welche Macht die klangreiche und ausdrucksvolle Stimme auf das menschliche Gemüt übt, weiß jede Mutter — der Klang ihrer Stimme beruhigt das schreiende Kind, jeder Bewegung ihrer Lippe folgt das Kind aufmerksam, auch wenn es die Worte nicht versteht; wenn Erwachsene sprechen, drängen sich die Kinder hinzu; wenn der Lehrer anhebt, ein Gedicht vorzulesen, wird's in der Klasse sofort mäuschenstill, jeder Störer der andächtigen Ruhe wird sofort von den eigenen Mitschülern durch unwillige Blicke gestraft; zum oft gehörten Schauspiel drängen sich die Erwachsenen, sobald ein neuer ausgezeichneter Schauspieler auftritt, und lauschen ihm, als wenn sie's zum ersten Male hörten. Warum doch? Ist nicht die menschliche Stimme Klang? ist sie nicht Musik? übt sie nicht dieselbe Macht aus? — Und da der Stimme Klang und Schönheit eine solche Macht ist, verdient sie nicht deshalb allein schon Aufmerksamkeit und Pflege? Als die erste Aufgabe des deutschen Unterrichts ergiebt sich die Pflege reiner und schöner Aussprache. Sobald das Kind die äußerlichste Schwierigkeit des Lesens, die Kenntnis der Buchstaben, die Bezeichnung der Laute durch Schriftzeichen, überwunden hat, sollte diese Pflege und Bildung beginnen. Der Lehrer sollte die Kin-

der nie ein Stück lesen lassen, bevor er selbst es ihnen ein-, zwei-, dreimal vorgelesen hat, vorgelesen mit klarer, schöner Stimme, mit scharfer und deutlicher Bezeichnung jeden Lautes, namentlich auch der Endungen, und mit guter Betonung. Ich sage: sollte; denn, Gott sei's geklagt, diese erste und einfachste Forderung wird in unsern Schulen meist gröblich vernachlässigt. Wie viele Gebrechen zieht diese Vernachlässigung nach sich! Zwar, daß jeder Lehrer der Muttersprache sich bewußt sei, wie durch den echtdeutschen Laut in das Kind das Nationalgefühl gelegt oder in ihm geschärft wird, das will ich nicht einmal verlangen, obgleich aus Herder, Grimm und Schenkendorf das genugsam bekannt sein könnte. Aber das lehrt die alltäglichste Beobachtung, daß durch gutes Vorlesen und sinngemäßes Betonen der Gedanke ohne langes Erklären und Zergliedern klar und verständlich wird; und auf den Gedanken und sein Erfassen kommt's doch bei allem Lesen und Sprechen an. Mit Orthographie und Grammatik hat man in den oberen Klassen nur deshalb solche Not, weil die Schüler nicht von vornherein gewöhnt sind an scharfes Beachten und Aussprechen der Laute. Ich entsinne mich aus meinen ersten Schuljahren, daß wir z. B. lesen mußten: von einem guten Manne; sobald ein Schüler beim Lesen das m nur ein wenig nach n klingen ließ, sprang sofort der folgende oder einer der folgenden auf und sprach das Wort mit scharfem m. Die Folge war, daß später in den Aufsätzen grammatische und orthographische Fehler fast unerhört waren. Ich kam von der Stadtschule in die Quarta des Gymnasiums. Ich entsinne mich noch heut des Schülers, der allein in der Klasse keinen Aufsatz ohne einen grammatischen oder orthographischen Bock lieferte. Und sehe man heut in die Aufsatzhefte der Quartaner, Tertianer, Secundaner, ja — Primaner hinein! Die Galle geht mir ins Blut, wenn ich solche Fehler unterstreiche, drei-, vierfach unterstreiche in Heften sechzehn-, achtzehnjähriger, nicht etwa fauler Schüler; der Zorn wallt auf, nicht gegen den Schüler,

sondern gegen die Lehrer der unteren und untersten Klassen; denn die sind die Frevler. Dem Schüler sieht man die Bestürzung an, und an der Bestürzung erkennt man die Beschämung, und daß nicht Faulheit der Grund solcher Fehler ist. Auge, Ohr und Zunge haben nicht achten gelernt auf den Laut; die Achtsamkeit ist ihnen nicht von vornherein eingeimpft worden, ein Mangel, der nun vollends bei den fremden Sprachen sich auf's empfindlichste geltend macht. Als Lehrer in einem entlegenen Städtchen bekam ich oft Schüler aus einem benachbarten Bauerndorfe. Die Arbeiten dieser Schüler stachen vor denen aller in der Stadt vorgebildeten ebenso sehr durch Sauberkeit und Schönheit der Schrift wie durch grammatische und orthographische Sicherheit hervor. Der Dorfschulmeister war eben einer vom alten Schlage, der sich nicht durch die Redereien von der Unnatur allzuscharfer Betonung im ersten Unterrichte beirren ließ, sondern wol wußte, daß dergleichen sich allmählich von selbst verliert, daß die einmal angewöhnte Achtsamkeit aber bleibt.

Die Unsicherheit in der Rechtschreibung und den gewöhnlichsten grammatischen Dingen ist — trotz aller fremden Sprachen, mit und an denen die Kinder ja doch nach Aussage weiser Leute am besten die Muttersprache erlernen sollen! — ist nachgrade ein Notstand besonders unsrer höheren Schulen geworden. Als wenn dieser Notstand aus der mangelhaften Wissenschaftlichkeit unsrer Rechtschreibung, die doch nicht von heut und gestern ist und doch sonst nicht so furchtbare Not gemacht hat, herkomme, hat man Regeln und Reglements und Wörterverzeichnisse gegeben, so noch jüngst hier in Berlin. Unsere Orthographie ist gar nicht so ungeheuerlich, die überflüssigen h abgerechnet, wo sie weder durch Aussprache noch Ableitung gerechtfertigt sind, und fällt auch so den Kindern gar nicht schwer, wenn sie vom ersten Lese= und Schreibunterricht an gewöhnt werden an scharfes Hören, Sehen und Sprechen. Lautet doch auch in der jüngsten derartigen Arbeit das erste Gesetz: „Be=

zeichne jeden Laut, den man bei richtiger und deutlicher Aussprache hört, durch das ihm zukommende Zeichen." Wo die Voraussetzung des scharfen Sprechens und Hörens nicht erfüllt ist, fällt die ganze Regel in sich zusammen. Die Sache steht grade so auf schwachen Füßen, wie jene grammatischen Regeln über den Casusgebrauch. Man sagt: der Accusativ stehe auf die Frage Wen? Was? Wie denn aber, wenn das Kind falsch fragt? Er hilft — wen? mich! Ist das etwa dumm gefragt? Auf lebendige Sprachanschauung und Gewohnheit kommt's in der Muttersprache an; mit solchen Regelchen richtet man gar nichts aus. Wenn alle Directoren sich das Wort gegeben hätten, in ihren Vorschulen und Unter-Klassen den Lehrern klares und scharfes Aussprechen der Laute und Einübung bei den Kindern durch den ersten Unterricht zur Pflicht gemacht hätten und die Befolgung ihrer Anordnung mit eiserner Ausdauer überwachten, dann wäre das Uebel bei der Wurzel angegriffen. Und will man wissenschaftliche Grundsätze in der Rechtschreibung allmählich — denn mit einem Schlage ist hier nichts zu machen — zur Geltung bringen, so ist in Secunda und Prima der Ort dazu, wenn die Schüler in der älteren deutschen Sprache und nicht gelehrt verhunzten Rechtschreibung heimisch geworden sind. Denn die Entscheidung, ob ein Laut durch die Ableitung berechtigt ist, kann doch nur aus der Kenntnis des Altdeutschen kommen. Und wenn die Liebe bei allen Directoren für unsere älteren Litteraturschätze und zum Deutschtum sehr groß geworden wäre, so müßte das von jüngst her der Fall sein; allzu sehr hervorgetreten ist sie grade noch nicht.

Die Pflege reiner und schöner Aussprache ist aber nicht etwa auf die ersten Schuljahre zu beschränken. Lautes Lesen und Vortragen auswendig gelernter Stücke sollte durch alle Klassen bis etwa zur Unter-Secunda hin eine der Hauptaufgaben des deutschen Unterrichtes sein, nur mit dem Unterschiede gegen die Unter-Klassen, daß in den oberen allmählich das Vorlesen des Lehrers aufhört und die Schüler gewöhnt werden, auch was sie

nicht vorher gelesen, frei und sicher vom Blatte zu lesen. Was dazu gehört, machen sich die meisten gar nicht klar und rümpfen wol gar die Nase, daß Herr Oberlehrer und Dr. lesen lehren solle, was doch nur eine Aufgabe für Elementarlehrer ist; da bliebe ja kein Raum für ästhetische und kritische Betrachtungen und die Litteraturgeschichte! Ach, es wäre ein wahrer Segen, wenn das Schwatzen über Dinge, die der Schüler noch gar nicht kennt, oft auch nicht einmal der geistreiche Lehrer, ein Ende nähme; wenn man die Schüler zu sinnigem Kunstgenusse gewöhnte, statt zu unwahrem und darum die sittliche Anschauung trübendem Nachschwatzen, zu unbefangener Hingabe an das Schöne, die namentlich dem begeisterungsfrohen Jünglinge wol ansteht, statt zu seichter Krittelei und Besserwisserei, die mir wenigstens auch am Manne verhaßt, am Jünglinge aber ekelhaft ist. Und dieses Bekritteln und Besserwissen nimmt der Jüngling mit ins Leben und überträgt sie auch auf andere Dinge, z. B. politische. Doch zurück zum Lesen! Vielleicht findet mancher meine Forderung weniger dumm, wenn er an ein paar Worte hervorragender Pädagogen erinnert wird. Herder (Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen 1796) sagt: „Das laute Lesen, auswendige Vortragen bildet nicht nur die Schreibart, sondern es prägt Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es giebt dem Gemüthe Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorschmack großer Gefühle und erweckt, wenn dies möglich (!!), einen Nationalcharakter.“ Wiese in den Erläuterungen zur U. u. P. O. der Realschulen S. 50: „Das bei der Litteraturgeschichte auf Schulen häufig befolgte Verfahren, nicht die Sache selbst, sondern fertige Urtheile über die Sache mitzutheilen, hat für die sittliche und intellectuelle Bildung der Jugend große Nachtheile, indem sie dabei, was so wichtig für sie ist, nicht lernen kann, die Dinge selbst ruhig auf sich wirken zu lassen, und

von ihrer Einwirkung unbefangen Zeugniß zu geben. So wird die Fähigkeit der Hingebung zurückgedrängt, die Selbständigkeit des Urtheils gehindert, und zu einem oberflächlichen, selbstzufriedenen Absprechen Anlaß gegeben. Mit deutlichem Verständnis und richtigem Ausdruck laut zu lesen gehört zu den wichtigsten Uebungen, auch der obersten Classen." Wie es mit der Lesefertigkeit ihrer Söhne, welche die obersten Classen der Gymnasien und Realschulen besuchen, bestellt ist, davon können die Väter sich ja leicht genug überzeugen. Die Unterrichtsverwaltung ist unschuldig daran; s. Wiese G. u. V. Bd. 1, über den deutschen Unterricht, wo Lesen und Erklären als die erste Aufgabe des deutschen Unterrichts in VI, V, IV hingestellt wird.

Wie groß die geistige Anstrengung beim lauten Lesen ist, hat doch wol jeder schon gemerkt an der Erhitzung, die schon in der ersten halben Stunde eintritt, an der heftigen geistigen und nervösen Erregung und der dann erfolgenden völligen Abspannung. Und in der That das Vorlesen nimmt alle Geisteskräfte in Anspruch. Sinngemäßes Lesen ist ohne eigenes Mit- und Nachdenken gar nicht möglich. Wer nach jedem dritten Worte stockt, oder gar ein Wort wiederholt, bekundet damit Denkträgheit und Willensschwäche; er hat schon beim dritten Worte das erste vergessen, beim Nachsatze den Vordersatz, beim zweiten Gliede des Gegensatzes das erste u. s. w.[1]) Das Vorlesen ist eine weit stärkere formale Geistesübung als z. B. die fremdsprachliche Grammatik, die den Geist nur sehr einseitig faßt, und den Geist nicht mit Gedanken füllt; und die Aneignung des Gedankens ist doch bei aller Bildung die Hauptsache, nicht das Herumkauen an dürrem Formenstroh. Es verrät die jammervollste

---

[1]) Hiecke: Gut lesen ist eine sehr zusammengesetzte und vielfache Fertigkeit. — Das Erste, was der Deutschlehrer in der untersten Klasse zu thun hat, ist: alle Schüler auf diejenige Stufe der bloßen Lesefertigkeit zn erheben, die eigentlich schon erreicht sein sollte. S. 188.

Unkenntnis pädagogischer Dinge, wenn man die formale Bildung nur in der Grammatik sucht.

Ich kann meine Betrachtungen über die Pflege der Aussprache nicht verlassen ohne an ein Geschichtchen aus Athen zu erinnern, das jeder Philologe kennt. Die Athener pfiffen alle Schauspieler aus, die nicht ganz rein und schön sprachen. Dies Geschichtchen wird mit Behagen und Bewunderung auch allen Schülern vorerzählt; daß es aber auch uns wol anstände Zunge und Ohr für unsre Muttersprache so fein zu bilden, zu diesem entlegenen Gedanken arbeiten sich wenige Geister durch. Ja, die Athener waren Mordskerle, die verstanden 's, aber wir Deutschen —? die Athener sprachen auch griechisch, aber wir nur gemeines Deutsch. Welcher Verständige möchte sich mühen, den Sperling singen zu lehren!

---

Schon an dem richtigen Sprechen der Muttersprache hängt mancherlei, mehr als mancher sich träumen läßt; und schon an der Lösung dieser Aufgabe hat die Schule ein ganz hübsches Stück Arbeit. Ihre Aufgabe wächst ins Ungeheure, sobald es sich darum handelt, die Sprache als Ausdruck der in einem Volke lebenden Gedanken und mithin diese Gedanken selbst, da ja Sprache und Gedanke wie Stoff und Form unlöslich in und mit einander sind, dem Kinde anzueignen. Denn alles, was in einer Sprache gedacht, gesprochen und geschrieben ist und wird, das macht den Gedankenschatz dieses Volkes aus [1]). Je reicher derselbe ist, um so eifriger strömen

[1]) Das ist auch so ein alles und nichts sagender Gemeinplatz, daß die Wissenschaft kosmopolitisch sei und sein müsse. Seitdem das Latein aufgehört hat Weltsprache zu sein, ist auch die Wissenschaft national geworden. Den Gedanken finde ich klar ausgesprochen von Schleiermacher über Universitäten (Werke Philos. Bd. 1, S. 542): „Alle wissenschaftlichen Thätigkeiten, welche sich in dem Gebiet Einer Sprache bilden, haben eine natürliche genaue Verwandtschaft,

von allen Seiten Bedürftige heran. „Der Gedankenreichtum eines Volkes bestimmt seine Weltherrschaft.“ Wenn die Griechen, die Römer, die Hebräer, die Franzosen und Engländer nicht gedankenreich gewesen wären, wer kümmerte sich um sie? Was erzeugte die deutsche Franzosennarrheit? war es nicht vor allem der Geist, der von Westen nach Osten strömte? Welcher Sprache sich jeder bedient, dem Volke zählt er sich selbst zu. Drei seiner gewaltigsten Geister hat Deutschland an Frankreich verloren: Leibnitz, Friedrich d. Gr. und Humboldt, dadurch daß sie französisch dachten und schrieben, ein furchtbarer

---

vermöge deren sie näher unter sich als mit irgend anderen zusammenhängen, und daher ein eigenes gewissermaßen abgeschlossenes Ganzes in dem größeren Ganzen bilden. Denn was in Einer Sprache wissenschaftlich erzeugt und dargestellt ist, hat Theil an der besonderen Natur dieser Sprache; wenn es sich nicht ganz unmittelbar auf Erfahrungen und Verrichtungen bezieht, die überall nothwendig dieselben sein müssen, wie im Gebiete der Mathematik und der experimentalen Naturlehre, so läßt es sich nicht genau eben so in eine andere Sprache übertragen, und bildet daher unter sich vermöge des Zusammenhanges mit der Sprache ein gleichartiges Ganzes. Für die wissenden bleibt es allerdings eine nothwendige Aufgabe auch die Trennung zwischen diesen verschiedenen Gebieten wieder aufzuheben, die Schranken der Sprache zu durchbrechen, und was durch sie geschieden zu sein scheint vergleichend auf einander zurückzuführen. Eine Aufgabe, in welcher vielleicht die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Sprachen ihr höchstes Ziel findet. Allein diese Aufgabe ist offenbar für die Gemeinschaft des Wissens die höchste vielleicht nie aufzulösende, und eben dadurch bewährt sich nur desto mehr jene Absonderung als eine unumgängliche.“ Damit übereinstimmend hält Schleiermacher den Gebrauch der lateinischen Sprache (ebenda S. 622) erträglich nur noch auf dem philologischen und vielleicht mathematischen Gebiete und bei öffentlichen Prunkreden, wo der Redner die Inhaltslosigkeit hinter fremden Worten versteckt. Also auch die Wissenschaft ist national! Sprechen wir nicht von deutscher Wissenschaft, deutscher Philosophie? Unbewußt drücken wir damit das aus, was Schleiermacher entwickelt.

Verlust uns, wenig Gewinn jenen [1]); einen derselben, Friedrich d. Gr., hoffe ich, wird unser Volk auf Umwegen allmählich sich wiedergewinnen. Der einzige, den die Franzosen dagegen uns gegeben haben, ist Chamisso, es sei denn, daß wir die auch noch ihnen zurechnen, die von ihnen verstoßen wurden und gastliche Aufnahme bei uns fanden. Indem wir Schriftsteller ins Deutsche übersetzen, machen wir sie zu den unsrigen. So gehört die Bibel durch Luther nicht weniger uns als den Hebräern und Griechen an. So zählt Shakspeare fast neben Lessing, Göthe, Schiller zu unsern Klassikern durch Schlegel und Tieck.

Wir verfügen über Gedankenschätze, solche, die bei uns gegraben und solche, die aus der Fremde eingeführt sind, daß die Fülle uns arm macht. Reicht das längste Menschenleben, auch eines Leibnitz, eines Göthe, eines Humboldt Geist nicht aus, daß alle jeder Einzelne sich aneigne, wie soll der Jugendbildner aus der Fülle wählen, der doch nur einen kleinen Theil der dem jungen Geschlechte gewährten Lebenszeit zur Verfügung hat?

Nicht kümmert die Schule die Sprache des alltäglichen Lebens — diese lernt das Kind draußen von selbst, und was das Leben von selbst giebt, braucht nicht erst besonders künstlich gelehrt zu werden —, nicht kümmert die Schule ferner, was dem besonderen Berufsleben eignet; jedes Alter, jeder Stand, jedes Gewerbe, jede Wissenschaft redet eine eigene Sprache, so weit eben einem Jeden eine Reihe von Vorstellungen und Anschauungen eigen und geläufig ist; seine eigene Sprache, nicht zwar nach der Formenbildung verschieden, wol aber in der Bedeutung der Wörter, in eigentümlichen Verbindungen u. s. w. Es giebt keinen Deutschen, der seine Muttersprache in ihrem

---

[1]) Man spottet so gern der französischen Eitelkeit; haben sie nicht einigen Grund dazu, wenn sie allenthalben im Auslande ihre Sprache finden, wenn solche Geister wie jene drei sich ihrer Sprache bedienten? Wir sind mit Schuld an ihrer Eitelkeit!

ganzen Umfange kennte[1]), die Gedankenfülle ist eben nicht zu bewältigen, nicht einzufangen. Was den besonderen Lebenskreisen an Spracheigentümlichkeiten gehört, kümmert die Schulen ebenfalls nicht, überläßt sie dem späteren Berufsleben des Kindes.

Indem die Wissenschaften und Kenntnisse auf der Schule in deutscher Sprache gelehrt werden, bereichern und erweitern sie des Kindes Sprachgebiet. Jeder Lehrgegenstand bringt etwas hinzu, giebt neue Anschauungen und Begriffe, macht Wörter und Wortverbindungen lebendig. So ist jeder Lehrer, was er auch lehre, ein Deutschlehrer, ohne es zu wissen und zu wollen; (vgl. Schleiermacher, Erz. S. 656; Grimm, kl. Schr. 1, 276 f. u. 299); jede Lehrstunde wird auch eine deutsche Stunde. Welch ungeheure Bedeutung ein Religionsunterricht, der sich auf die Bibel in Luthers Uebersetzung stützt, für die Sprachbildung habe, ist schon oben angedeutet; durch das Verständnis der Bibelsprache wird jedem die Thür unseres höheren Geisteslebens in der Gegenwart geöffnet. Sondern wir auch die Sprache und Gedanken der Fachwissenschaften ab, so bleibt für den engeren deutschen Unterricht aus der Litteratur alles das, was in Kunstform gegossen ist und den Gesetzen des Schönen folgt. Obenan stehen hier die Dichtungen, uns Deutschen ein Schatz in unzählbarer Fülle. Machte die Fülle den Reichtum und nicht vielmehr der weise Sinn, mit dem die Fülle gebraucht wird, so müßte die Schule an sich und ihren Erfolgen verzweifeln. Doch „viel Bücher, wie Luther sagt, machen nicht gelehrt, viel Lesen auch nicht, sondern gut Ding, und oft lesen, wie wenig sein ist, das macht gelehrt in der Schrift und fromm dazu.“ Aber nicht die künstlerische Vollendung allein darf die Auswahl und den Wert eines Werkes für die Jugendbildung bestimmen, wie gewöhnlich geschieht, und Heiland (in Schmid,

[1]) Auch ein Grimm nicht. In seinem Wörterbuche fehlen gewiß Tausende von Wörtern und Bedeutungen. Vgl. Sander in der Vorrede zu seinem Wörterbuche.

Encycl. Bd. 1) und Raumer (Päd. 3) fordern. Auch der Inhalt und Stoff ist wesentlich mit in Betracht zu ziehen. Wie Schillers Tell nicht blos seiner künstlerischen Vollendung, sondern auch seines nationalen Inhaltes wegen vorzüglich wertvoll für die Jugendbildung ist, so sollte man Uhlands beide Dramen: Ernst von Schwaben und Ludwig den Baier in jeder Schule lesen; ich weise sie der Tertia zu. Aus deutschem Gemüte entsprossen und deutsches Leben der Vergangenheit treu widerspiegelnd ersetzen sie durch ihren Stoff vielfach, was ihnen etwa in den Augen ungnädiger Schulkritiker — was fände vor deren Augen Gnade! — an Kunstwert abginge. Es ist ein schönes Wort, daß für die Jugend das Beste eben gut genug sei; und wo immer er die Auswahl hat, soll der Jugendbildner das Beste wählen; aber die Auswahl muß auch andre Rücksichten beobachten wie die auf Stoff und geschichtliche Bedeutung; Gutes muß sie immer nehmen. Aus der Zeit der deutschen Schöngeisterei, da die gebildete Gesellschaft vom staatlichen Leben ausgeschlossen sich einseitig mit dem Schönen beschäftigte[1]), weniger oft mit seinem Genusse als mit der kritischen Zergliederung, die alles Schönen Mord ist — aus jener Zeit ist uns die Beschränkung auf die sogenannte schöne Litteratur beim Schulunterricht geblieben, leider auch jene schulmeisterliche Ungezogenheit mit den Schülern nicht gläubig an die vollendetsten Erzeugnisse der reichsten Geister, vollendet, so weit eben Menschen überhaupt Vollendetes schaffen können, heranzutreten und mit der Jugend sich sinnigem Kunstgenusse hinzugeben, sondern auch die reichsten Geister zu schulmeistern und sich mit seichter Geistreichigkeit vor urtheilsschwachen Jünglingen zu spreizen, und

---

[1]) Schiller:

„In des Herzens heilig stille Räume
Mußt du fliehen aus des Lebens Drang;
Freiheit ist nur in dem Reich der Träume,
Und das Schöne blüht nur im Gesang.“

diese nicht mit den Werken, sondern mit fertigen Urtheilen über die Werke bekannt zu machen. Daß das mehr als eine Unart ist, daß es die Schüler sittlich vergiftet und sie zu seichtem Nachschwatzen und Aburtheilen auch über andere ungekannte oder unverstandene Dinge verführt, das liegt auf der Hand. Unsere preußische Unterrichtsverwaltung hat nicht nur in den Erläuterungen zur U. u. P. O. die Realschulen, sondern auch in dem Erlaß v. 24. Oct. 1837 die Gymnasien davor gewarnt. Mit welchem Erfolge, ist nicht meines Urtheils. Nur schiebe man nicht der Unterrichts-Verwaltung alle Verkehrtheiten des Schulunterrichts in die Schuhe!

Die Auswahl aus fremden Litteraturen, alten wie neuen, beschränkt sich keineswegs auf die Dichtungen, sondern auch auf die Redner, Geschichtschreiber, Philosophen wird Rücksicht genommen. Mit Recht; denn einestheils gehören auch deren Werke der Kunst an, anderntheils kann nur aus der Manigfaltigkeit der Kunsterzeugnisse und ihrer Schöpfer eine annähernd richtige Anschauung des geistigen Lebens der betreffenden Völker gewonnen werden: auf diese Anschauung und die Bereicherung der Jugend durch sie zielt ja doch eine vernünftige Pädagogik beim betreffenden Sprachunterricht ab. Unsere deutsche Litteratur nun hat auf dem Felde der Wissenschaft eine Fülle von Schriften in Kunstform, sowol größeren als kleineren Umfanges, in denen die tiefsten Denker ihre besten Gedanken, die Ergebnisse ihrer Forschungen zusammengefaßt haben, und die nach Inhalt und Form die köstlichste Geistesnahrung für die Jugend bilden könnten. Sieht man aber zu, wo die Schulen diese Nahrung ihren Schülern reichen, so ist die Antwort: so gut wie nirgends. Denn einige prosaische Schriften Schillers, Lessings Laokoon, und die dürftigen Bruchstücke, welche einige Lesebücher enthalten, sind doch eben nur ein verschwindend kleiner Theil. Und doch wäre grade diese Prosa mit Kunstform geeignet auch dem Schüler die deutsche Wissenschaft, von der er ja so viel reden hört, zu erschließen, ihn anzuregen, ihm Liebe zu

dieser oder jener Wissenschaft einzuflößen, seinen Geist auf dem kürzesten und leichtesten Wege der Muttersprache hundertmal mehr zu bereichern als durch die fremden Litteraturen irgend geschehen kann, weil ihr schwieriger Weg, die Sprache, allein schon viel zu viel Zeit in Anspruch nimmt und die meisten gar nicht ans Ziel kommen läßt. Man glaubt immer noch blind wie vor Jahrhunderten, nur von außen her könne unser geistiges Leben erfrischt werden, weil uns von da manche Zuflüsse gekommen sind, und so fragt man gar nicht, ob nicht bei uns ungleich reichere Vorräte aufgespeichert sind. So ist's gekommen, daß z. B. Herder uns völlig fremd geworden; außer einigen Gedichten und Cid kennen Tausende Gebildeter nichts, auch gar nichts von ihm. Er wird so herkömmlich neben Göthe und Schiller genannt, dann ist's genug mit ihm. Es ist eine Schmach! Den Mann, der um die deutschen Schulen die höchsten Verdienste hat, den kennt die deutsche Schule nicht! Zwar daß er die Franzosensucht der Deutschen geißelte, dawider hat der gelehrte Zopf nichts einzuwenden, aber daß er gegen die geisttödtende Nachäfferei Ciceros eiferte und behauptete: nur mit und an der Muttersprache, der gemeinen deutschen, könne eine deutsche Seele sich frei entwickeln, das war eine Sünde gegen den heiligen Geist. „Von wem und für wen ward die französische Sprache gebildet? Von Franzosen für Franzosen! Sie drückt Begriffe und Verhältnisse aus, die in ihrer Welt, im Laufe ihres Lebens liegen; sie bezeichnet solche auf eine Weise, wie sie ihnen dort jede Situation, der flüchtige Augenblick, und die ihnen eigne Stimmung der Seele in diesem Augenblicke angiebt. Außer diesem Kreise werden die Worte halb oder gar nicht verstanden, übel angewandt oder sind, wo die Gegenstände fehlen, gar nicht anwendbar, mithin nutzlos gelernt." Das glaubte man ihm gern, aber dasselbe auf die Latein-Plapperei und -Schreiberei angewandt — ja, Bauer, das ist ganz was anders! Seine schon oben angeführte Rede: Ueber die Ausbildung der Rede in Kindern und Jünglingen, sollte nicht blos von Lehrern, sondern

auch von den Schülern gekannt sein. Und wie viel Ausbeute gestatten seine Schriften sonst noch! — Cicero's Schrift über das Alter kennt jeder, der durch's Gymnasium gelaufen ist. Aber J. Grimms ungleich gedankenreichere, sinnige und in musterhafter Form und Sprache geschriebene Rede über denselben Gegenstand beachten wenige. Die Beschäftigung mit der Sprache gilt allenthalben als besonders geistbildend. Von den wunderbaren Entdeckungen der modernen Sprachforschung, einer der größten Errungenschaften unsres Volkes, hört man viel; staunend spricht man nach, was man gehört hat. Einer der gewaltigsten Geister nicht nur Deutschlands, sondern der Neuzeit überhaupt ist J. Grimm, und mehr als ein größter Gelehrter, ein deutscher Mann, dem die Liebe zum Vaterlande, Erkenntnis und Vertiefung deutschen Wesens, Ausgang und Ziel aller Forschung war. Tiefste Gelehrsamkeit, seltene Klarheit und anmutige Form der Gedanken, eine Sprache so echt deutsch, wie wir sie seit Luther schwerlich gehört haben, zeichnet seine kleinen Schriften aus. Ist die Forderung so ganz unerhört, so ganz unnatürlich, so ganz unerfüllbar, durch dieses Gedankengold unsere Schüler der Prima, auf Gymnasien wie Realschulen, zu bereichern, ihren Geist daran zu bilden, sie mit einem der edelsten deutschen Gelehrten bekannt zu machen? ihnen nicht blos staunende Ehrfurcht, sondern lebendige Kenntnis einzuflößen? Grimms Reden: Ueber das Alter, über den Ursprung der Sprache, über Etymologie und Sprachvergleichung, über das Pedantische, über Schiller, über Geben und Schenken sind nach Inhalt und Gesinnung, Sprache und Form so wundervoll, daß sie die reifere Jugend wahrhaft packen müssen. Freilich jene gottsjämmerliche, die jugendlichen Seelen aushungernde Schulphilologie, welche „die Sache nur um der Worte willen treibt,“ stände nicht zum Besten dabei. Ich danke es dem Manne aus dem Grunde meiner Seele, daß er mich aus dem Banne der Wortklauberei erlöst und mich die Sprache als Ausdruck der Gedanken und des tiefsten Seelenlebens der Völker

betrachten, die Philologie als Erkenntnis des Culturlebens der Völker behandeln lehrte. — Aus der Durcharbeitung dieser Grimmschen Schriften lernten die Schüler ein Stück deutscher Wissenschaft, von ihrer Begeisterung vollends für deutsches Volkstum und unsre heilige Muttersprache ginge die Jugend nicht unberührt ins Leben. Denn die Begeisterung ist das feuergefährlichste Ding, weil es allerwegen Zunder in den Menschenherzen findet. Daß freilich in dem Maße, als diese Begeisterung, die uns nie hätte fehlen sollen, vorrückt, die für das griechische und römische Altertum zurückwiche und auf den ihr gebührenden Raum beschränkt würde, will ich nicht in Abrede stellen; ich wenigstens habe dieses Zurückweichen an mir sehr deutlich verspürt. Doch davon nachher ein mehreres!

Für die Auswahl des Lesestoffes aus unsrer reichen Prosa scheint mir noch ein anderes wenig beachtet. Schon unsere Sprache an sich ist auch unsre Geschichte; aber diese Urkunde vermag nur der Sprachgelehrte zu lesen und zu verstehen. Nicht minder als in der Sprache ist aber auch in allen Litteraturwerken unsere Geschichte ausgeprägt; und diese Urkunden wirken unmittelbarer, sind jedem Gebildeten verständlich. Indem wir z. B. die Dichtungen vergangener Zeit lesen, leben wir unsre eigene Vergangenheit, vertiefen wir unser eigenes Wesen. Dichtungen sind im höchsten Sinne geschichtliche Denkmale; durch sie erhält der geschichtliche Unterricht rechtes Leben und wissenschaftliche Begründung. Auch das Volksleben hat seine Sonnenwenden; die eine schüttelt das Laub von den Bäumen und stimmt das Menschenherz traurig und öde, die andre macht's in Wald und Flur lebendig und grün und weckt das Herz und entlockt ihm Töne jubelnder als Lerchenschlag. Zweimal ist ein Frühling über die deutsche Erde gezogen, so sonnig und wonnig und Leben weckend, wie andre Völker ihn kaum einmal gesehen; das erste Mal schlug „die wittenbergisch Nachtigal", das zweite Mal war's, wie wenn der Fön in die schnee- und eisbedeckten Alpenthäler fährt und alle Wasser lebendig macht, daß es rieselt

und rauscht von allen Halden. Und was ist von diesen Frühlingen in unsres Volkes Erinnerung geblieben? Ist es mehr als etwa so ein nebelhaftes Bild aus der ersten Kindheit Tagen? So lange noch ein griechisches Herz schlug, schlug es höher bei den Namen Marathon und Salamis, so lange noch eine Zunge Griechisch redete, tönte sie Homers Worte wieder. Und wir? — Ja, die Griechen waren Mordskerle, die verstanden's; die hatten Liebe zu ihrem Volkstume und achteten es, aber wie sollten wir uns achten, unser Volkstum lieben! Freilich wer sich selbst wegwirft, geistig und leiblich verlumpt und betteln geht, der verliert auch den letzten Rest Achtung vor sich selbst. — Doch zurück zur Reformationszeit! Ist es etwa so gar dumm, ist es von deutschen evangelischen Schulen etwa zu viel verlangt, daß ihre Schüler von Luther etwas mehr hinausnehmen möchten ins Leben als die sehr trübe Erinnerung an seinen Katechismus und die Menge eingepaukter zusammenhangloser Bibelsprüche, vor denen sie kaum die lebensvolle Bibel selbst zu sehen bekamen? Vergegenwärtigt nur einmal Euren Schülern, ihr Lehrer und Geistlichen, was Luther nach Worms führte, wer dort war, die Spannung der Gemüter, die Gefahr und den Mut Luthers, der wol wußte, daß es Kopf und Kragen galt, macht ihnen begreiflich, was es heißt für ein ernstes Gemüt mit sich selbst brechen, brechen mit den altehrwürdigen Meinungen von Jahrhunderten — und dann lest mit ihnen seine kurze Rede vor dem Reichstage und ich sage Euch, sein: „Hier stehe ich, ich kann nicht anders! Gott helfe mir! Amen!“ wird nachzittern und in ihren Herzen nachtönen, solange noch eine Seite unzerrissen ist! — Und dann lest mit euren Schülern Luthers Weck- und Mahnruf an den Adel deutscher Nation. Dies eine Stück lehrt die Verhältnisse und Misstände, die treibenden Gedanken der Reformation, ich möchte sagen, mit einem Blicke begreifen; alle Anschauung wirkt lebhafter und lehrt schneller, klarer und eindringlicher dazu, als die langathmigsten Reden und Katheder-Vorträge. Wie klaren Auges erfaßt Luther

alle kirchlichen und staatlichen Gebrechen! wie unerbittlich und unwiderstehlich sind die Gründe des Verstandes, mit denen er widerlegt! mit wuchtigen Hieben und Keulenschlägen schmettert er der Gegner Eigennutz und Gemeinheit zu Boden! Aus jedem Worte quillt die religiöse Ueberzeugung und die deutsche Gesinnung hervor. Kein Demosthenes, kein Cicero hat je herrlicher und überzeugender gesprochen als Luther! Wo hat je Eines Mannes Wort gewaltiger gewirkt! Aber freilich der Luther hat einen Fehler von Haus aus begangen — er hat sich von deutschen Eltern gebären lassen, hat auf deutschem Boden gewirkt und zum deutschen Volke geredet, und für solche Männer hat die deutsche Schule noch immer keine Begeisterung. Wer Raum dafür im Lehrplan fordert, wird schnöde abgewiesen; man müßte dann ja wol gar das Lateinische etwas beschneiden, und das geht nicht, geht in deutschen Schulen durchaus nicht! Unsre ganze Bildung ginge über Bord! Beim besten Willen, es geht nicht! — Nach einer andern Seite hin lehrt den Luther sein Sendschreiben an die Bürgermeister und Rathsherrn u. s. w. kennen; seine und der Reformation gewaltige und nachhaltige Einwirkung auf das Schulwesen und die Volksbildung geht daraus hervor[1]), und welche Bildungsideale damals im Volke lebten; es ist eine hochwichtige Urkunde zur deutschen Bildungsgeschichte. Soll ich noch hinweisen auf die Tischreden und seine Predigten? Jahrhunderte lang hat es in Deutschland keine andre öffentliche Beredsamkeit als die von der Kanzel gegeben; ich überlasse es Kundigeren einige von Luthers Pre-

---

[1]) Es ist heut gewiß unter den veränderten Zeitumständen und Bildungsverhältnissen nötig, daß die Schule ihre alte Abhängigkeit von der Geistlichkeit los werde, was ja wol nicht gleichbedeutend mit religionslos ist! aber im Eifer für dies Ziel wird man oft ungerecht und blind gegen die Verdienste, welche die protestantische Geistlichkeit um die Volksbildung gehabt hat. Wie die katholische Geistlichkeit zur Volksbildung steht, lehrt Frankreich, wo es keine eifrigeren Gegner gegen den Schulzwang giebt als die katholische Geistlichkeit.

digten für den Schulunterricht auszulesen. — Und wenn die Schüler so den Luther und mit ihm den Geist und die Bedeutung der Reformation aus einigen seiner Schriften kennen gelernt haben, dann mögen sie auch das köstliche Bild anschauen, das Gustav Freytag in seinen Bildern aus der deutschen Vergangenheit von dem Manne entwerfen hat. Daß Sebastian Brandt, Hans Sachs, Fischart das Bild Luthers umstehen und ergänzen müssen, sei nur angedeutet; wie es mir ja überhaupt hier mehr auf Hinweise und Erläuterungen des Allgemeinen durch einzelne Beispiele ankommt. — Wie auf Deutschlands zweiten Völkerfrühling Nachtfröste und Blütenfall gefolgt sind, bedarf kaum der Erinnerung. Fremd geworden sind uns fast unsrer Väter Großthaten, fremd auch bis auf wenige Lieder die herrlichen Blüten, die damals der deutsche Geist und die deutsche Begeisterung trieb. Hand auf's Herz — wer von den Gebildeten unsrer Zeit kennt E. M. Arndts „Geist der Zeit“? und Jahns ausgezeichnete Schrift „deutsches Volkstum“? Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ werden mehr wegen der Absonderlichkeit, daß ein deutscher Professor (natürlich von damals!) auch Mannesmut besaß, genannt als wirklich gelesen. Freilich sie sind keine Sophalectüre, sondern fordern strenge und ernste Gedankenarbeit; das aber grade erhöht ihren pädagogischen Wert. Aus ihnen schöpfte jeder Primaner ein lebendiges Stück deutscher Philosophie, wie aus Grimms Schriften deutscher Sprachforschung — ein Stück deutscher Bildung! — Als Friedrichs d. Gr. Staat bei Jena und Auerstädt zu Grabe gegangen war, die Franzosen in Berlin standen, kaum zwei Wochen vor dem blutigen Tage von Preußisch-Eylau feierte die Akademie der Wissenschaften zu Berlin den Geburtstag Friedrichs; Joh. v. Müller hielt die Festrede in französischer Sprache, eine Lobrede auf den König selbst, seinem Staate eine Leichenrede, geistvoll und fein, daß Göthe sie der Uebersetzung ins Deutsche würdigte. Bekanntlich verließ die Ratte J. v. Müller alsbald das preußische Staatsschiff. Ich

zöge mich am liebsten ins gelehrte Stillleben zurück, sprach er, und wurde Minister des Morken-wieder-luschtik-Jerome in Westfalen, bei dem vom Stillleben grade das Gegentheil geherrscht haben soll. Am 24. Januar 1808 hielt ein andrer Mann die Festrede in der Akademie „über die rechte Verehrung gegen das einheimische Große aus einer früheren Zeit“ — es war Schleiermacher, keine Ratte, ein deutscher Mann! Gedanke, Wort, Wille, That war Eins. Die ungeheure Wandlung, die in der kurzen Spanne jenes Einen Jahres vor sich gegangen war in den Geistern von haltloser Schöngeisterei und Humanitätsduselei zu charaktervoller Thatkraft und deutscher Gesinnung findet in diesen beiden Reden scharfen — vielleicht den schärfsten — Ausdruck; so sind beide Reden Urkunden der Zeitgeschichte. Inhalt, Form, Sprache, Zeit, Ort machen sie für den Jugendunterricht wertvoll. — Daß Fichte und Schleiermacher ebenso schlimme Feinde Napoleons waren als Blücher, Stein, Scharnhorst und Gneisenau, das pflegen die Gebildeten ja heut zu Tage — aus der „Gartenlaube“ — allenfalls zu wissen oder wenigstens herauszufühlen, aber die Worte, die Reden selbst, durch die jene die Geister weckten, erwärmten, anfeuerten, befestigten und aufrichteten, die kennen sie nicht. Wir Deutschen sind wirklich recht wundersame Leute und die Schulmeister besonders; wenn ein Schüler das Abiturientenexamen machen wollte ohne Kenntnis einiger Reden des Cicero und Demosthenes, so würde man ihn schwerlich auch nur zur Prüfung zulassen; seine allgemeine Bildung wäre zu mangelhaft; deutsche Reden, deutsche Geschichte, auf die kommt's nicht an, die kann er ja nachlesen! Wahrlich, die gepriesene deutsche Schulmeisterei kann auch einen wahren Ekel erregen. — Aus Schleiermachers Predigten haben gar manche geschichtlichen Wert, so die nach Abschluß des Tilsiter Friedens.

Ich bin weit entfernt, die eben genannten Schriften als eine ausreichende, oder gar vollständige Auswahl zu betrachten — andere werde ich selbst noch auf den nächsten Blättern bezeichnen —, es sind das vielmehr nur Beispiele, die mir eben

zur Hand stehn und die meinen Gedanken: der deutsche Unterricht habe sich nicht nur mit Werken der Dichtkunst, sondern auch der Wissenschaft zu beschäftigen und auch solche dem Schüler zu eigen zu machen, die geschichtlich von Wichtigkeit sind, diesen Gedanken veranschaulichen. In einigen Lesebüchern, z. B. von Hopf und Paulsiek, findet man einige jener Schriften, aber leider nicht immer ganz. Verstümmeltes, wo ich das Ganze bieten kann, mag ich wenigstens nicht bieten; die Schüler werden ans Naschen gewöhnt; in den oberen Classen müssen sie geistig so weit gefördert sein, daß sie ein Ganzes und Gedankenschweres überschauen, auffassen und sich aneignen. Wenig, aber gut und ganz, bildet ungleich mehr als vielerlei in kleinen Brocken. Das Mittheilen von Proben aus zahllosen Werken, oft ziemlich unbedeutender Leute, mehrt jene klägliche Schein- und Halbwisserei; ich bekenne, daß ich davon noch nie saftige Früchte gesehen habe. Blütenlesen, Chrestomathien u. dergl. sind für die unteren und zum Theil mittleren Classen nützlich, in den oberen Classen aber schädlich für die Schüler und — die Lehrer; denn weder von diesen noch von jenen fordern sie ernste wissenschaftliche Thätigkeit, ernste Gedankenarbeit. Und wie viel auf diese ankommt, wie sehr die Schule dazu gewöhnen kann und soll, habe ich schon oben angedeutet.

Grade nach dieser Seite hin könnten die Schüler-Lesebibliotheken den Unterricht gar schön ergänzen und erweitern. Aber wie kläglich sieht's mit diesen aus! welch kümmerliches Dasein fristen sie, wenn sie überhaupt vorhanden sind! Ich entsinne mich nicht, in irgend einem Schulprogramme gelesen zu haben, daß diesen Bibliotheken andere Einnahmen als das geringe Lesegeld der Schüler von 10—12 Sgr. jährlich zu Gebote stand. Die Hälfte der Einnahme geht allein für die Einbände hin; die alten Bücher sind in wenigen Jahren unbrauchbar; was bleibt da für Neuanschaffungen! Ein größeres und theureres Werk anzuschaffen, ist kaum möglich, weil der Bibliothekar auch auf die Vielheit der Bände achten muß. In welcher Not ist nun

der Bibliothekar vollends noch in kleinen Städten mit kleinen oder ganz ohne Buchhandlungen! Man muß den Jammer eines Bibliothekars durchgemacht haben, um ihn zu begreifen. Ich meine, so gut wie für die Lehrer=Bibliothek müsse auch für die der Schüler unter den Jahresausgaben eine Summe von etwa 50 Thlrn. stehn; bei der Neugründung einer Schule müsse mindestens ein doppelter Jahresbetrag in Ansatz gebracht werden, so daß das Lesegeld der Schüler hauptsächlich für Einbände verwendet werden könnte. Dann könnte eine Bibliothek planmäßig erweitert werden. Ich weiß nicht, wo und wie sonst noch mit so wenig Geld dem Volke so großer Gedankenschatz und Bildungsreichtum zugeführt werden könnte. Verschuldet es die Gleichgültigkeit der Dirigenten und Lehrer gegen das, was außerhalb ihres Unterrichts liegt, oder die oft wahrhaft bewundernswerte Knickerei und Schäbigkeit städtischer Behörden, wo es sich um die Jugendbildung handelt, oder gar beide zusammen, daß für die Schüler=Lesebibliotheken so wenig gethan wird? Daß der Geist der Jugend daraus die reichste Nahrung ziehen könnte, sieht jeder ein; aber nicht kleiner ist der Gewinn anzusehn, daß die Jugend dadurch unmerkbar zu geistiger Selbstthätigkeit angereizt und gewöhnt wird; auch ein Buch für sich zu lesen, will gelernt und geübt sein; es ist durchaus nicht jeder so ohne Weiteres im Stande, ein Buch durchzulesen; ich habe Leute gekannt, die auf Bildung Anspruch erhoben, aber Bücher grundsätzlich nie zu lesen schienen, wenn sie mehr als 1—2 Bogen stark waren. Wissenschaftliche Zeitschriften haben unleugbar den Nachtheil, daß sie viele von ernster Beschäftigung mit der Wissenschaft mehr ablenken, als zu ihr führen. — Leichtere Schriften nun des oben dargelegten Inhalts müßte die Schülerbibliothek enthalten. Ich rechne dahin z. B. Mösers patriotische Phantasieen, ein Buch, das auch zu den verlegten oder vergessenen Perlen derjenigen deutschen Literatur gehört, die besonders geeignet ist, uns unsre eigene Vergangenheit in Licht und Dunkel zu zeigen. G. Freytag's Bilder aus der deutschen Vergangen=

heit, so gehaltvoll als schön, sollten nirgends fehlen, „des märkischen Walter Scott" W. Alexis, Fontane's Wanderungen durch die Mark nicht zu vergessen. Es ist mir treu in der Erinnerung geblieben der Eindruck, den auf mich, da es nur Rom und Hellas auf der Schule gab, Hauffs Lichtenstein und E. v. Brunnows Ulrich von Hutten (leider durch einige allzu sinnliche Stellen für die Jugend bedenklich) machten.

Ich bescheide mich; es kam mir auch hier nur auf einige Beispiele an. An geeignetem Stoff den deutschen Geist in unsrer Jugend zu nähren, fehlt's wahrhaftig nicht; wir suchen ihn nur nicht und nutzen ihn nicht aus.

Je mehr die Schüler an Kenntnissen in einem Gegenstande von Hause mit in die Schule bringen, desto weniger bleibt der Schule davon zu lehren, desto mehr gewinnt sie Zeit für andre Dinge. In jeder gebildeten Familie sollten Leseabende bestehn, an denen die schönsten Werke unsrer Dichtkunst von den Kindern vorgelesen würden. Der traute Familienkreis ist eine viel geeignetere Stätte für sinnigen Kunstgenuß als die Schule, wo es doch selten ohne kritische Besserwisserei, ohne verwässernde Schöngeisterei abgeht, der Kunstgenuß den Schülern gar zu leicht verdorben wird. Ein gemeinsam erlebtes Ereignis, zufälliges Begegnen auf der Reise verbindet schon oft fremde Menschen; wie viel fester bände gemeinsame Pflege des Schönen durch lange Jahre die Glieder der Familie, wie adelt solche Pflege ein Haus, veredelt die Geister! Wenn die Schiller und Göthe und Lessing in den zierlichen Bücherschränken ein wenig abgegriffner aussähen, so würde es in manchem Hause besser aussehen! Ich möchte behaupten, daß die Verbesserung der Schulen viel Schuld hat an dieser Unterlassungssünde des Hauses; man hat sich eben gewöhnt, von der Schule alles zu erwarten für die Jugendbildung, und alles ist doch ein wenig zu viel. Man sei auch nicht zu bedenklich, ob vielleicht dies oder jenes Drama zu schwer verständlich sei. Die Jugend versteht mehr, als die meisten Eltern und Lehrer glauben. Woran soll sie denn den Geist bilden

und bereichern, verstehen lernen, wenn nicht am Unverstandnen? „Nur am Unerstiegnen lernt man steigen.“ Aus lauter Angst, sie möchten ihn noch immer nicht verstehn, haben dreißigjährige Leute Göthes Faust noch nicht gelesen. Mit welcher Begeisterung habe ich als Sekundaner den ersten Monolog aus Faust gelernt! Unser alter Prof. H. wollte auf den Rücken fallen, als ich ihm damit auftrat, ließ mich aber ruhig vortragen. „Det verstehn Sie noch jar nich; ick werde't Ihnen mal vorlesen“, sprach er in seiner bequemen, aber gutmütigen Weise. Er las den Monolog vor und wie immer, schön; das Vorlesen war seine einzige Meisterschaft. Gewiß verstand ich nach seinem Vortrage den Monolog besser, d. h. ich fand manche Feinheit heraus, die ich vorher nicht gefunden hatte, und sicherlich verstehe ich ihn heut noch besser. Das Verstehen richtet sich eben nach der jeweiligen Fähigkeit, neue Gedanken mit den alten zu verknüpfen. Den Gedanken, das tiefe Weh, daß aller Wissensreichtum nicht befriedigt und das Herz leer läßt, fand ich wol heraus. Der Monolog aus Faust wie Stücke aus Tell, die ich als Quartaner gelernt habe, haften mir bis auf den heutigen Tag im Gedächtnisse. Ich wünschte, ich besäße noch viel mehr der Art aus meiner Schulzeit. Die Kinder verderben sich den Kopf wirklich nicht so leicht wie den Magen, wirklich nicht. Wol aber verkümmert der Geist noch mehr als der Leib, wenn ihm nicht tüchtige Nahrung geboten wird. Durch die Vorenthaltung ernster, männlicher Gedanken hält man die Kinder künstlich in der Kindheit zurück. Es ist oft wahrhaft schmerzlich, abgewachsene Jünglinge von 16—18 Jahren zu sehn, die geistig Kinder von 10 Jahren sind. Da sitzen andre neben ihnen um drei, vier Jahr jünger, und um ebenso viel Jahre jenen geistig voraus. An Fähigkeiten mangelt es jenen ebenso wenig als diesen; aber die einen lesen zu Hause viel, beschäftigen sich geistig schon selbständig, die andern haben noch kaum je ein Buch für sich gelesen, nicht einmal den Robinson, ein Bändchen von Nieritz oder Hoffmann, meist nur deshalb nicht, weil sie keine Ge=

legenheit dazu haben, weil auch die Schule nicht einmal durch eine Bibliothek die Gelegenheit bietet. Die einen sind oft des Grammatikers Lust und die besten Extemporaleschreiber, die andern hat der Geschichtslehrer gern, ihre deutschen Aufsätze verraten eigenes Denken und sind gewandt im Ausdruck. — Was hatte doch Göthe bis zu seiner Universitätszeit alles gelesen und geistig verarbeitet! Meint man, daß er ohne die reiche Geistesnahrung, bei grammatischem Heu und Extemporale-Disteln Wolfgang der Große geworden wäre? Bei solcher Nahrung gedeihen immer nur Esel, Rosse edelsten Stammes verkommen zu Karrengäulen. Man wundert sich so oft über die Frühreife der Athener und Römer; sie wirkten schon als Männer im öffentlichen Leben, wo unsre Jünglinge noch die Schulbank drücken. Es mag ihre Frühreife des Geistes mit der zeitigeren Frühreife des Leibes zusammenhängen, die ja dem Südländer vor dem Nordländer eigen ist; aber der Unterschied kann höchstens einige Jahre betragen, wenn er nicht überhaupt eingebildet ist und mehr aus den Lebensgewohnheiten sich herleitet (vgl. Caes. b. g. 6, 21 und Möser, patr. Phant. Bd. I, St. 15), alles erklärt sich daraus ganz und gar nicht. Ich suche den Grund vielmehr darin, daß jene ihre Jugend geistig besser und reicher nährten, daß sie die Jugend durch Gedanken und Thaten bildeten, wir durch Worte und Gedankenformen zu bilden uns einbilden. Unsre Jugendbildung ist mehr Gewöhnung ans Hungern als Nähren. Wir hoffen alles vom Betreiben der fremden Sprachen und von ihrem Gedankengehalte, als ob man durch einen Strohhalm das Naß schlürfend schneller den Durst löschte, als wenn man den Becher selbst an die Lippen setzt. Wir vertrauen bis jetzt der bildenden Kraft des deutschen Unterrichts viel zu wenig und schätzen den ungeheuren Gedankenreichtum, den unser Volk in seiner Litteratur aufgesammelt hat, zu gering und beuten ihn ganz und gar nicht genügend aus. Kommt nicht jetzt schon, trotz seiner geringen Stundenzahl, aus dem deutschen Unterrichte recht vielen Schülern ihr wertvollster und bleibendster

Besitz an Geist und Gedanken? Die Folgerungen werde ich weiterhin ziehen. Hier nur soviel: Höhere Schulen, die zum Betreiben der Wissenschaften vorbereiten oder in gewisse gewerbliche Kreise führen sollen, werden aus äußeren Gründen immer eine Anzahl fremder Sprachen treiben müssen; aber können Bürger- und Mädchenschulen, die unmittelbar und nur ins deutsche Leben führen, sich nicht einst allein an der deutschen genügen lassen? Auch auf den höheren Schulen hüte man sich, allzuviel aus den fremden Sprachen zu hoffen. Die beste und gesundeste Nahrung wächst jedem Volke auf seinem eigenen Boden und unter der eigenen Sonne. Ehe der einfache Gedanke in unsern Schulen sich Bahn bricht, mag noch lange Zeit vergehn, denn jeder neue Schoß im Volksleben drängt sich nur langsam und mit Mühe unter dem modernden Blattwerk, das der alte Baum abgeworfen hat, hervor. Mögen verständige Eltern aber sich warnen lassen und selbst eingreifen in die Bildung ihrer Kinder, hier namentlich, wo sie es so leicht können; seien sie mistrauisch gegen die Leistungen der Schule überhaupt und in allem Vaterländischen am meisten! Schlaffe Vertrauensseligkeit ist grade hier am wenigsten gerechtfertigt und wird jedenfalls von den Kindern, oft auch von den Eltern selbst gebüßt!

---

## Erklärung deutscher Schriften.

Der Erklärung deutscher Schriften möchte ich noch ein paar Worte widmen. Erklärungen sind nur da nötig und gut, wo das Kind nicht selbst von seinem Ufer die Brücke zu dem andern, fremden schlagen kann. Die Schulpedanten glauben jedes Wörtlein erklären zu müssen und verhunzen unsre deutschen Klassiker durch grammatische u. a. Klaubereien grade wie die alten, tödten durch Zergliedern das schönste Leben; denn, sagen sie,

Wer will was Lebendig's erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist hinauszutreiben,
Dann hat er die Theile in seiner Hand —
Fehlt, leider! nur das geistige Band.

Die klassischen Erläuterungen zur U. u. P. O. 1859 S. 50 sagen: „Die Erklärung eines klassischen Werks der vaterländischen Literatur hat ein andres Maß, als die Interpretation eines antiken Autors. Sinn und Zusammenhang muß verstanden werden, ob ein Gedanke unverhüllt oder im Bilde erscheint: aber zu verhüten ist, daß die Totalanschauung durch minutiöse Zergliederung und vorzeitige Kritik geschwächt werde, wobei die Poesie nicht mehr als Poesie auf das Gemüth und die Phantasie wirken kann." Aber was giebt das Maß dafür, was „minutiös", was nicht sei? Ist es nur Sache des Gefühls und des Tactes? oder giebt's deutliche Kennzeichen, wo eine Erklärung nötig ist, wo überflüssig und also vom Uebel? Denn Ueberflüssiges vergeudet nicht nur die kostbare Zeit, sondern langweilt die Geister und verekelt ihnen die Sache. Vielleicht benutzen mein Maß auch andere. Mein Maß ist das laute Lesen der Schüler, mag ich ihnen das Stück nun vorgelesen haben oder mögen sie sogleich selbst lesen. Wer sinngemäß mit richtiger Betonung liest, hat den Gedanken verstanden. Jede Erklärung ist überflüssig. Wo ein Schüler falsch liest, lese ich ihm zunächst die unverstandene Stelle mit klarer und scharfer Betonung vor; daraus allein schon kommt oft dem Schüler das Verständnis. Liest der Schüler auch jetzt noch falsch, dann ist Zeit zur Erklärung durch Beispiele, zur Erinnerung an ähnliche Stellen u. s. w. Wo es sich um geschichtliche Thatsachen handelt, hat die Sache keine Schwierigkeit. Grammatische Dinge wie „in der Erden" sind durch andre Beispiele (das Licht der Sonnen, aus seiner Tonnen, Kirche unsrer lieben Frauen, auf Erden) und den Hinweis auf das Altdeutsche leicht erklärt und begriffen.

## Der Aufsatz und die freie Rede.

Der fremdsprachliche Unterricht der Schule hat die Aufgabe, die in der betreffenden Litteratur aufgehäuften Schätze dem Schüler zugänglich zu machen, an großen und edlen Gedanken und Schriften seinen Geist zu nähren und zu bilden; die fremdsprachliche Grammatik gewährt zugleich die Gelegenheit, den jugendlichen Geist zu üben und das Denken und den Willen in strenge und ernste Zucht zu nehmen. Das höchste Ziel aber bleibt die Einführung in die Litteratur, die gründliche Durcharbeitung einiger klassischen Werke. Grammatik, Exercitien, Extemporalien, Aufsätze, Sprechübungen müssen diesem höchsten Zwecke dienen, dem Schüler die Sprache geläufig machen, damit er um so leichter und tiefer die Gedanken fasse. Kehrt man das Verhältnis um, so verdirbt man den ganzen Unterricht, so zieht der Schüler aus der Beschäftigung mit den fremden Sprachen nur einen sehr unbedeutenden Gewinn, der mit dem Aufwande an Zeit und Arbeit im umgekehrten Verhältnisse steht. Leider besteht, trotz aller Ministerial-Erlasse, dies Misverhältnis heut mehr denn je; der griechische und lateinische Unterricht, dessen „Krone und Gipfel" das Extemporale heut zu Tage ist, ist eine Fratze altklassischer Bildung geworden, der französische und englische ist mancher Orten einer Kellner-Akademie würdig. Doch von diesen Dingen an ihrem Orte mehr! — Die Einführung in die Litteratur hat der deutsche Unterricht mit dem fremdsprachlichen gemein. Dazu kommen ihm noch zwei andre: der Aufsatz und die freie Rede, d. h. eine gewisse Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Muttersprache und im selbständigen Gedankenausdruck.

Ueber den Aufsatz hat die deutsche Pädagogik eine stattliche Reihe bedeutender Schriften aufzuweisen. Aber leider haben die eingehendsten und tüchtigsten meist den Bau der Pyramide

bei der Spitze begonnen und den Unterbau entweder ganz unbeachtet gelassen oder nur wenig beachtet. Daran hat man nicht recht gethan, denn die Schule ist ein Organismus, in dem Zelle aus Zelle emporwächst, ein Bau, in dem sich Stein an Stein nach strengem, durchdachtem Plane fügen muß. Aus dieser Vernachlässigung des Unterbaus erklärt sich die Mangelhaftigkeit der Erfolge. Denn diese leugnen heißt nicht sehen wollen. Mit dankenswerter Offenheit hat die medicinische Fakultät der Universität Halle (akadem. Gutachten 1870 S. 76) sie bezeugt: „Es ist auffällig, wie wenig die Studenten der Jetztzeit ihre Muttersprache beherrschen, und wie oft das, was sie in deutscher Sprache schreiben, stylistisch und logisch einen schülerhaften Eindruck macht.“ Wenn die Herren die Studenten der Jetztzeit tadeln, so wissen sie von denen der früheren Zeit recht wenig. Ich habe oben gezeigt, wie es mit der deutschen Sprache auf den Universitäten namentlich Halle zu Frankes Zeit aussah; ich habe daran erinnert, daß Halle die erste deutsche Universität war, die deutsch lehrte und das Deutsche zur Sprache der Wissenschaft machte; gegen jene Zeit weisen unsre Studenten denn doch einen entschiedenen Fortschritt auf. Die völligste Unkenntnis aber des Wesens der Muttersprache und ihres Zusammenhangs mit der Gedankenentwicklung und dem ganzen Seelenleben beweisen die Herren in der vorangeschickten Begründung: „daß mit dem überhandnehmenden (soll wol heißen zunehmenden) Verfalle der klassischen Studien auf den Gymnasien eine gewisse geistige Unreife in der jüngeren Studentenwelt zum Vorschein kommt.“ Wo man hinhört, tönt Einem der Unsinn, der durch Wissenschaft, Erfahrung und Geschichte allenthalben widerlegt wird, entgegen, daß der Deutsche Deutsch am besten an den fremden und besonders den alten Sprachen lerne. Gegen die Leistungen der Gymnasien im deutschen Aufsatz sollen, wie in den akad. Gutachten S. 20 von Königsberg behauptet wird, die Realschulen zurückstehn, wenigstens die in der Provinz Preußen. Wird nun der Grund

in den überaus ungünstigen Sprachverhältnissen, der Sprachmischung der Bevölkerung, der Armut und dem damit zusammenhängenden tieferen Stande der Gemeinbildung jener Gegend gesucht? Mit nichten. In dem mangelhaften deutschen Unterrichte? Welchen Wert deutsche Professoren an deutschen Universitäten, die sie gern als die Stammsitze deutscher Bildung preisen, dem deutschen Unterricht und der deutschen Litteratur beilegen, mögen meine Leser aus den folgenden Worten entnehmen, die in den „akademischen Gutachten" Berlin 1870 S. 18 zu lesen sind. Meiner Feder wird es sauer, solch Satzungethüm nachzuschreiben, meinem Kopfe schwer, der Logik jener Herren zu folgen, aber die Stelle ist zu bezeichnend für den Mangel an Einsicht gelehrter Leute in das Wesen der Bildung überhaupt und der Jugendbildung insbesondere, für den Mangel an deutschem Sinne bei deutschen Gelehrten; und Styl und Logik mögen beweisen, wie notwendig es ist, in den höheren Schulen dem deutschen Unterrichte mehr Aufmerksamkeit und Fleiß zuzuwenden. „Auch dem Unterrichte in unserer deutschen Muttersprache, sagen also die Herren Philosophen (nicht alle, seliger Kant!), die doch eine einzig großartige, die Leistungen für die Grammatik selbst der klassischen Sprachen weit überbietende, für sie und die neueren seitdem mustergiltige grammatische Behandlung durch einen der eminentesten Menschen erfahren hat, selbst diesem Unterrichte (auf den manche heut zu Tage die höchsten Erwartungen setzen), auch wenn er noch so umfassend und gründlich betrieben würde, so wie der eingehenden Betrachtung unserer nationalen Literatur vermag die Minorität theils aus den beim Französischen und Englischen angeführten, theils aus anderen Gründen, auf die einzugehen hier zu weit führen würde, bei weitem nicht die pädagogische Productivität zuzuerkennen, die dem Unterrichte in den antiken Sprachen und ihren edelsten Denkmälern erfahrungsmäßig innewohnt. Uebrigens (!) werden ja (!) bereits (!) gewisse hervorragende Werke unserer Literatur älterer und neuerer Zeit zu Unterrichtszwecken auf den Gymnasien ver-

werthet und werden es zur Hebung des nationalen Gefühls und Stärkung nationaler Kraft noch mehr werden, aber in besonnener intensiver, nicht leichtfertig breiter Weise." Und nachdem so dem deutschen Unterrichte die pädagogische Productivität (wollen die Herren vielleicht die Freundlichkeit haben, diese Fremdwörter ins Deutsche zu übersetzen? mir sind sie schwer verständlich und aus meiner bescheidenen Kenntnis pädagogischer Schriften nicht geläufig!) fast abgesprochen ist, sagt dieselbe Minorität auf S. 20, daß „man die deutschen Aufsätze doch unbestritten als den besten Ausdruck und Maßstab der allgemeinen Bildung zu betrachten pflegt!" Allzu scharf macht schartig, und allzu klug macht —. Die Veröffentlichung dieser Gutachten haben manche dem Ministerium verdacht, nicht der Realschulen, sondern der Universitäten wegen, weil der Universitäten Mangel an Einsicht in das Schulwesen und das Gedeihen der Volksbildung und der Wissenschaft, der Mangel an vaterländischer Gesinnung doch in gar zu arger Weise an den Pranger gestellt wird. Mir werden sie im Folgenden noch mehrfach die Belege für die verschrobensten Ansichten liefern. Zu verschrobenen Ansichten, die nur ausgesprochen sind, braucht sich nachher niemand zu bekennen; was aber mit Ueberlegung und nach Beratung geschrieben und amtlich veröffentlicht ist, wird nicht leicht jemand ableugnen. — Was nun die Leistungen der Realschulen im Deutschen anlangt, so ist jene Behauptung, allgemein hingestellt, eine völlig aus der Luft gegriffene Unwahrheit. Die Anforderungen im Deutschen sind bei den Gymnasien und Realschulen I. Ordn. gleich (s. Wiese, Ges. u. Verordn. Bd. 1); die Leistungen richten sich nach dem Zusammenwirken vieler Umstände, namentlich nach der Tüchtigkeit der Lehrer; denn so viel ist ein Heer wert, als sein Feldherr, sagt ein römisches Sprüchwort. Manche Realschulen weisen ebenso schwache Leistungen auf wie manche Gymnasien, manche ebenso gute. Schleiermachers Ansicht, zu der die Griechen den schlagendsten Beweis liefern, daß die höchste wissenschaftliche Bildung ohne Beschäfti-

gung mit fremden Sprachen sich entwickeln könne, habe ich bereits oben angeführt.

Sollte meinen Lesern vielleicht durch jene Königsberger der schreckliche Gedanke gekommen sein, die preußische Unterrichts-Verwaltung könne solche Anschauungen theilen, so mögen die folgenden Worte aus den Erläuterungen zur U. u. P. O. sie beruhigen; S. 48 wird dem Unterrichte im Deutschen eine vorzügliche Wichtigkeit sowohl nach der Seite der formalen Geistesbildung als nach seiner ethischen Bedeutung zugeschrieben. Und wenn man in Königsberg noch die deutschen Aufsätze unbestritten als den besten Ausdruck und Maßstab der allgemeinen Bildung zu betrachten pflegt, so hat man sich in Berlin im Unterrichtsministerium noch nicht zu dieser unbestrittenen Erkenntnis erhoben. Denn a. a. O. S. 52 heißt es: „Wenn hiernach der schriftliche Ausdruck auf Realschulen die aufmerksamste Pflege verdient und erfordert, so soll doch einer Ueberschätzung der deutschen Aufsätze nicht das Wort geredet werden. Den ausschließlichen Maßstab der allgemeinen geistigen Ausbildung können sie nicht abgeben; und bei sonstiger Gründlichkeit wissenschaftlicher Kenntnisse und bei dem Vorhandensein der unerläßlichen Correctheit im Schreiben wird bisweilen eine Unfertigkeit des Stils und der Darstellung mit Recht eine nachsichtige Beurtheilung finden. Es ist darauf zu rechnen, daß nicht selten im spätern Leben die natürlich fortschreitende innere Entwicklung, ernste Studien, gereifte Erfahrung und praktische Beschäftigung den auf der Schule noch mangelnden Gedankenreichthum vermehren und aufschließen, und zu stilistischer Sicherheit und Eigenthümlichkeit führen." Vielleicht dringt jene Königsberger Weisheit in Schuldingen noch einmal nach Berlin und gelangt zur Geltung und verdienten Anerkennung.

Wenn solche Ansichten — ich werde nachher noch mit mehr aufwarten — über nationale Bildung und ihren Wert auf Universitäten vorhanden sind, so mag man sich außerhalb der Schule vorstellen, mit welcher Liebe von den auf solchen Universitäten

gebildeten Lehrern der deutsche Unterricht gepflegt, mit welchem Eifer nach Verbesserung der Lehrweise gestrebt, mit welcher Klarheit des Zieles er ertheilt wird. Man wird begreifen das Mitleid, mit dem angesehen wird, wem deutscher Unterricht vom Director aufgedrungen ist, begreifen das Streben dieses Unglücklichen, ihn sich so bald als möglich vom Halse zu schaffen, begreifen die Gewohnheit, diesen schwierigsten Lehrgegenstand oft den jüngsten und unerfahrensten Lehrern zuzuweisen, die ja am wenigsten Ansprüche auf anständige Stunden haben; begreifen wird mancher Vater, daß sein Sohn so unbegreifliche Themata, bald fade bald überspannt, zu bearbeiten bekommt. Zur faden Gattung rechne ich: Gewitter, Sommer, Beschreibung eines Spazierganges, eines Ferientages, Geschichte eines Hundes, Pferdes oder gar Thalers und Buches von ihm selbst erzählt; zur überspannten: über Klassisch und Romantisch, woran bekanntlich der gewiegteste Literarhistoriker verrückt werden kann; warum z. B. Kriemhilde ein tragischer Charakter ist? — d. h. mit andern Worten: der Schüler soll aus drei Unbekannten ein Bekanntes herleiten, denn er begreift weder, wenn ihm der geistreiche Lehrer das auch noch so fein und geistreich auseinandergesetzt hat, was tragisch ist, noch hat er klare Anschauung, worin das Wesen des Charakters bestehe. Bekamen wir doch einmal als Tertianer (!) auf, über die — Liebe zu schreiben, das ging doch noch! Die „Stunden der Andacht" halfen aus; auch schrieb ich getrost eine Stelle aus Zschockes Novelle: Der Freihof von Aarau ab, ungefähr anfangend: „Die Liebe ist etwas Himmlisches." — So etwas kommt heut nicht mehr vor! Nicht mehr? — — — Doch ich verlasse den Aufsatz.

Das Leben kann und muß von der Schule beides, Gewandtheit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Muttersprache fordern; die freie Rede um so mehr denn früher, als unser Staatsleben aus den Schreibstuben der Beamten heraustritt. Schon kommt es auch in unserem öffentlichen Leben oft genug vor, daß die Wolredenheit und Zungenfertigkeit über die Klug-

heit siegt. Wie oft schweigt der Klügste in hochwichtiger Angelegenheit trotz aller besseren Einsicht, nicht etwa weil er Schweigen für Gold hielte, sondern weil er sich mit seiner sprachlichen Unbeholfenheit des Gegners Zungenfertigkeit nicht entgegenzustellen wagt, weil er sich lächerlich zu machen fürchtet; und was fürchten die Menschen mehr, als verlacht zu werden? Gilt nicht auch bei uns jenes Wort des Tacitus (Dial.): „Je mehr ein jeder der freien Rede Herr war, um so viel leichter erlangte er Aemter, um so viel mehr überragte er seine Amtsgenossen, um so mehr Gunst erwarb er sich bei den Besten, mehr Ansehn im Senate, mehr Berühmtheit und Namen bei dem Bürgerstande?" Die preußische Regierung hat den herbsten Tadel erfahren, daß sie mit der Einführung parlamentarischen Lebens nur zögernd und widerwillig vorgegangen sei. Daß auch andre Gründe als „der Regierung natürliche Feindschaft gegen das „Volk", ihre Liebe, dem beschränkten Unterthanenverstande gegenüber Vorsehung zu spielen", mitgewirkt haben können, dürfte vielen fremd sein. Dem altpreußischen Beamtenstande rühmt man unter andern Tugenden auch die nach, daß er die gegebenen Verhältnisse klar und nüchtern zu erfassen verstanden habe. Schleiermacher bezeugt (Erziehungslehre S. 468) ausdrücklich, daß man 1808 ernstlich „an der Möglichkeit parlamentarischer Thätigkeit" gezweifelt habe, „weil es keine Redner gebe." Demgemäß fordert er auch von der Bürgerschule, daß sie dem Schüler einen gewissen Grad der Redefertigkeit mit ins Leben gebe. Mohl (bei Rönne 2, S. 5) fordert als eine der durch unser ganzes Staatsleben geforderten Fertigkeiten von der Schule, daß sie den Schüler in der Rede geübt habe [1]). Ach, was hat

[1]) „Noch muß hier auf die täglich steigende Nothwendigkeit, dem für die höheren (nur diese?) Klassen der bürgerlichen Gesellschaft zu bildenden Jünglinge Fertigkeit im mündlichen freien Vortrage zu verschaffen, aufmerksam gemacht werden. Gerichte, Ständeversammlungen, Vereine aller Art erfordern viele Redner; und weder mit Geist noch mit Kenntnissen ist Unbehilflichkeit in dieser edelsten aller Künste

sich die deutsche Schule um die Anforderungen des gemeinen Lebens zu kümmern! das thäte ja dem Idealismus Eintrag! man müßte um solche gemeinen Dinge am Ende dem lateinischen oder gar dem griechischen Unterrichte etwas abzwacken, und das sieht doch auch der Dümmste ein, daß dann alle höhere Bildung in Deutschland über Bord ginge. Das Leben hat sich nach der Schule zu richten, nicht die Schule nach dem Leben! Wir müßten den durch die Erfahrung der Jahrhunderte erprobten und bewährten Weg verlassen. Doch ich will meine Leser nicht mit dem Geträtsche des pädagogischen Schlendrians und der pädagogischen Unfähigkeit unterhalten; ich will ihnen auch nicht verschweigen, daß z. B. in den Verhandlungen der schlesischen Directoren über den deutschen Unterricht 1870 die Sache ins Auge gefaßt ist [1]), daß hier und da verständige Lehrer sich darum bemühen. Aber was nur durch das treue und beharrliche Zusammenwirken aller Lehrer erreichbar ist, kann der einzelne nicht befriedigend erreichen; und von solchem Zusammenwirken sind wir gar zu weit entfernt; und wenn Directoren hier und da die Sache für gut befinden, so liegt zwischen dem Gutfinden und der Ausführung etwa soviel Zeit, wie zwischen dem Ueberbrücken der Straße von Calais oder der Durchstechung der Landenge von Panama. Und doch wie wichtig ist die Herrschaft über das Wort! wie ist des Mannes Geltung im öffentlichen Leben davon zum guten Theil abhängig!

Verweilen wir ein wenig dabei! „Nichts hält, sagt Schleiermacher a. a. O. S. 469, die allgemeine geistige Bildung so sehr zurück als dieser Mangel an Geschick im Gebrauche der Sprache. Wenn wir auf den früheren Zustand unsrer Mittelschulen [von den höheren gilt dasselbe noch heut ebenso gut] zurücksehen und

(aber, lieber Mohl! das Extemporale ist ja Krone und Gipfel des Gymnasialunterrichtes, wie Ihnen Gymnasiallehrer genug sagen werden) zu ersetzen, während der Einfluß eines guten Redners zu seinem und dem allgemeinen Nutzen unermeßlich sein kann."

[1]) Vgl. auch Rönne 2, S. 221 ff. und Wiese G. u. V. Bd. 1.

beachten, wie viel Zeit auf Erlernung der alten Sprachen verwendet, die Muttersprache aber vernachlässigt wurde, so müssen wir es natürlich finden, daß wir ein ungeschicktes Volk geworden sind. Eine Pedanterie mußte sich ausbilden eben dadurch, daß wir stolz wurden auf den Gebrauch der alten Sprachen, deren Gebrauch wir gar nicht anwenden konnten. Vergleicht man einen Deutschen mit einem Franzosen oder Engländer, so bietet sich der größte Unterschied dar. Franzosen und Engländer sind geübt in der Analyse und Combination der eigenen Sprache und wissen dieser sich in allen Lebensverhältnissen geschickt zu bedienen. Auch den deutschen Gelehrten ist seit langer Zeit der Vorwurf gemacht, daß, wenn sie auch viel wüßten, sie doch nicht verständen, dies von sich zu geben." Ueber die deutschen Gelehrten und das armselige, ganz unwürdige Vorlesen auf den Universitäten, das die Studenten aus dem Colleg hinaus langweilt, späterhin mehr. Hören wir Schleiermacher weiter; S. 517 sagt er: „Im höheren praktischen Leben und im Gebiete der Wissenschaft ist eine große Leichtigkeit im Gebrauche der Sprache durchaus erforderlich. Es giebt keinen Zweig in dem höheren Staatsleben, in dem nicht diese Forderung gestellt wäre, nur daß es bald mehr auf mündliche, bald mehr auf schriftliche Sprachfertigkeit ankommt. Die Pädagogik hat sich nicht allein an das in der Gegenwart Bestehende zu halten, sondern auch darauf Rücksicht zu nehmen, daß in der heranwachsenden Generation die Principien der Verbesserung, das Correctiv, niedergelegt werden. Wir müssen es daher als einen großen Fehler und Mangel bezeichnen, wenn man auf diesem Unterrichtsgebiete durchaus nur auf die schriftliche Uebung, nicht aber gleichmäßig auf die Fertigkeit in der mündlichen Behandlung der Sprache Wert legt. Die Uebungen, welche man im mündlichen Vortrage gewöhnlich anstellt, die Declamationen, sind nicht genügend, und Recitation und Vortrag eigener Gedanken in freier Rede sind sehr verschieden von einander. Die Einseitigkeit, zwar gut schrei-

ben, aber nicht sprechen zu können, ist schon unter den Verhältnissen der Gegenwart in Beziehung auf das nun einmal bestehende etwas sehr verderbliches. Es giebt sehr viele Lagen, in denen nur durch das unmittelbare persönliche Auftreten etwas erreicht werden kann. Wenn die Einsicht dann auch noch so vollkommen ist, aber die Fertigkeit fehlt, sie auszusprechen: so geht alle Wirkung auch der trefflichsten Einsicht verloren. Und auch abgesehen hievon, schon ohne alle Hinsicht auf die Erreichung eines bestimmten Zweckes, die Sache an und für sich betrachtet: es ist ein Mangel an Bildung, wenn einer nicht im Stande ist, gleich unmittelbar seine Gedanken über irgend einen Gegenstand gehörig mitzutheilen. In jeder Rücksicht ist wünschenswerth, daß man auf der Stelle seine Gedanken klar und geordnet aussprechen könne. Je mehr bei uns überall die schriftliche Behandlung der öffentlichen Angelegenheiten ein solches Maximum erreicht hat, daß man hoffen darf, es könne nicht höher steigen; je näher wir diesem Standpunkte sind, und je mehr schon auch im Umkreise der deutschen Staaten die Verbesserung Eingang gefunden hat: desto deutlicher zeigt schon das bestehende, die Gegenwart, darauf hin, daß mündliche Uebungen in der Muttersprache durchaus in der Schule angestellt werden müssen." — — „Künstlerische Mittheilung der Gedanken gehört in der Kreis der höchsten Bildung, von wo aus ein Einfluß auf die Menge ausgehen kann, eine Wirkung des einzelnen durch seinen Geist auf die Masse. Was also auf der wissenschaftlichen Bildungsstufe — hinzukommen muß, das ist die Rücksicht auf die Ausschmückung der wesentlichen Gedankenreihen und auf den Wolklang der Sprache im Vortrage. Dies neue Element, die künstlerische Darstellung, ist im mündlichen Vortrag ebenso wesentlich wie im schriftlichen. — — Die Fertigkeit, die Gedanken schnell zu ordnen und vorzutragen, würde die erste Uebung im freien Vortrag sein; die zweite hinzukommende höhere wäre dann diese, darauf

zu sehn, dem mündlichen Vortrag eine größere Rundung und Harmonie zu geben, das musikalische der Sprache auch in der freien Rede so hervortreten zu lassen, daß der mündliche Vortrag nicht die Aehnlichkeit mit dem schriftlichen entbehre."

Jeder Doctor weiß, daß der Jugendunterricht Athens und Roms in der Redekunst gipfelte; jeder Doctor bewundert der Griechen und Römer Meisterschaft in der Sprache. Aber als ob diese ihnen angeweht und bei der Geburt von einem gütigen Dämon mit ins Leben gegeben, nicht durch die unablässigste Uebung und den geschicktesten Unterricht mühsam errungen sei, fällt es deutschen Lehrern nicht ein, daß wir dann erst wirklich von den Griechen und Römern etwas gelernt haben, wenn wir Deutsche werden, wie sie Griechen und Römer waren. Ist es nicht bezeichnend für den Unterschied zwischen unsrer und jener Lehrweise, daß die deutschen Pädagogen den schriftlichen Aufsatz, die alten Rhetoren die Rede mit Vorliebe behandeln? daß die Alten Schreibübungen zwar dem Redner auch empfehlen, aber immer nur als Mittel zum Zweck, die Neueren sich um die Uebung der freien Rede gar nicht kümmern oder sie obenhin erwähnen (wie Raumer 3, 264)? Ja, so weit geht die deutsche Schulweisheit, daß ich gedruckt irgendwo gelesen habe, die Einübung der lateinischen Grammatik biete vorzügliche Gelegenheit, die Redefertigkeit der Knaben zu üben! Man lacht darüber? Ich meine, solche Verschrobenheit verdient anderes als Lachen! Diese Verschrobenheit verhunzt die Jugendbildung und greift tief ins öffentliche Leben ein.

Aber wir haben doch allenthalben so viel vortreffliche Redner! So schlimm muß es also wol mit der Vernachlässigung der Redefertigkeit auf den Schulen nicht stehn. Zugegeben einmal — ich bestreite, daß wir viel Redner besitzen —, es gebe deren recht tüchtige. Aber haben die ihre Beredsamkeit auf der Schule sich angeeignet? Und selbst wenn auf Schulen dieser oder jener sich gebildet hätte, wie viele sind nicht dazu gebildet worden? Hat nicht aber, wie wir oben sahen, die Schule die Aufgabe,

die Bildung, die sich im Leben vielleicht und bei einzelnen zufällig entwickelt, bewußt und bei vielen und mit einiger Sicherheit zu erzielen? Ist man mit mir über die Notwendigkeit einig, in allen Schulen, niederen und höheren, auf die Bildung der Rede bis zu einem gewissen Grade der Fertigkeit hinzuarbeiten, so wird auch die Lehrweise nicht allzu schwer zu finden sein. Ich meine, wir könnten hier vor allen den Griechen und Römern etwas von ihrer Lehrweise ablauschen. Nicht daß wir jene Redekünstelei, die mit der Redekunst und Beredsamkeit grade so viel gemein hat, als die Sophistik mit der Philosophie, schleunigst in jeder höheren Schule zur Blüte bringen — dagegen will ich mich hier ausdrücklich verwahrt haben —, oder daß wir die politische und gerichtliche Rede in den Schulen einbürgern! Aber das muß und kann jede Schule, die ihre Schüler vom 6. bis zum 17. ja 20. Jahre in Zucht hat, erreichen, daß der Schüler über Dinge, die in seinem Gesichtskreise liegen, glatt, klar und ohne nach jedem dritten Worte zu hüsteln und zu schnauben, unbefangen sprechen kann. Diese bescheidene Redefertigkeit läßt sich ohne Vermehrung der Stundenzahl erreichen, wofern die Lehrer nur ernst und beharrlich wollen und alle treu zusammenwirken, wie sie es ihrer Pflicht und ihren Schülern schuldig sind, und wenn sie von der Anschauung ablassen, daß man an fremden Sprachen die Muttersprache am besten lerne, daß der Schüler ein tüchtiger deutscher Redner sei oder werde, wenn er griechische und römische Reden und Schriften über die Redekunst gelesen habe. An diesem Orte die Mittel und Wege aufzuweisen, welche jeder Schule ohne Veränderung ihres Lehrplans offenstehn nach jenem Ziele hin, muß ich Bedenken tragen, weil es ein Eingehn auf die Einzelnheiten der Lehrgegenstände fordert. Ich verweise auf Herders oben erwähnte Rede: über die Ausbildung der Rede in Knaben und Jünglingen, auf die „Verhandlungen der schlesischen Directoren 1870", mit deren Vorschlägen die meinigen im Programm der Friedrichs-Realschule, Berlin 1871, S. 23 ff. viel gemein haben, die ich anderen Ortes

weiter ausführen werde. Wie viel die Universitäten in — Jahrhunderten, wenn sie einmal aus ihrem Schlendrian heraustreten, zur Bildung der freien Rede beitragen werden, will ich später zeigen. Erwähnt sei schon hier, daß an der frisch aufstrebenden Leipziger Universität jüngst Uebungen in der gerichtlicheu Beredsamkeit eingeführt sind. Aber sind solche Redeübungen nur den angehenden Richtern nützlich? Und wird durch sie allein viel gefördert werden? — Viel, sehr viel können die Eltern wie zur Reinheit und Richtigkeit der Sprache so zur Bildung der Rede beitragen, wenn sie beständig darauf halten, daß die Kinder klar und bestimmt sich ausdrücken in Frage und Antwort, in Erzählung und Bericht — selbstredend ohne schulmeisterliche Pedanterie.

---

## Das Altdeutsche in den Schulen.

Dient die Schule durch die Pflege der Rede dem praktischen Leben, so fordert das wissenschaftliche Leben und die wissenschaftliche Bildung etwas anderes. Die gründliche Misachtung, welcher noch vor wenigen Jahrzehnten jede Beschäftigung mit der älteren deutschen Litteratur in humanistisch gebildeten Kreisen, namentlich den Gymnasien, begegnete, ist im Schwinden. Leute, die, wie ein Schulmann 1870, unumwunden jene Litteratur noch in unsrer Zeit für verschollen erklären und aus den höheren Schulen weisen, sind selten; diese stellen ganz harmlos ihrer eigenen wissenschaftlichen Bildung ein Armutszeugnis aus; denn was ist das für eine kümmerliche sprachwissenschaftliche Bildung, die keine Ahnung von den Leistungen der modernen Sprachwissenschaft überhaupt und der germanisti-

schen insbesondere hat! ich sage: keine Ahnung, denn wer nur eine Ahnung davon hat, der zollt ihr seine Achtung, nein unwillkürlich seine Liebe, seine Bewunderung. Aber schlimmer als jene offnen Gegner sind andre, klügere, die fühlen, daß sie durch solche offenherzigen Erklärungen ihrem gelehrten Ansehn einen argen Stoß geben würden. Da die Unterrichts-Verwaltung den Unterricht im Altdeutschen einmal angeordnet hat, so fügen sie sich. Wie dem auch sei, die deutsche Philologie klopft jedenfalls nicht mehr vergeblich um Einlaß bettelnd an den altehrwürdigen Pforten unsrer höheren Schulen; die altklassische Schwester hat, ob auch murrend und widerwillig, ihr Raum gegönnt, wenig vor der Hand noch, am Feuerherd; sie sitzt oft nicht besser denn das Aschenbrödel — aber ihr erlösender Prinz wird kommen; Aschenbrödel thut einstweilen geräuschlos und treu seine Pflicht. Es ist unsrer preußischen Unterrichtsverwaltung hoch anzurechnen, daß sie das Altdeutsche unter die Gegenstände der Prüfung fürs Schulamt zeitig aufgenommen hat. Ich denke mir, daß in X Jahren das Altdeutsche auch unter den Gegenständen des Abiturienten-Examens stehen wird. Allein die Zukunftsbilder nachher.

Doch um meine Ansicht gleich rund und klar herauszusagen: die Beschäftigung mit der älteren deutschen Litteratur halte ich für richtig und angebracht nur in den Schulen, welche für das Betreiben der Wissenschaften „die grundlegenden Kenntnisse“ geben, also auch gelehrte Bildung zum Ziele haben, Gymnasien und Realschulen I. O.; und ferner beschränke ich das Altdeutsche auf das Mittelhochdeutsche, weil dieses allein z. B. im Nibelungenliede, Gudrun, den Minnesängern eine geeignete Litteratur hat. Denn die Schule soll zwar auch auf die Sprachgelehrsamkeit vorbereiten, aber das ist nur eine Rücksicht, die zu nehmen ist; die Sprachgelehrsamkeit kann doch nicht mehr Anspruch erheben als die Theologie, Jurisprudenz und Medicin; und dann ist das eigentlich bildende und den Geist bereichernde der Gedankenschatz der betreffenden Schriften, nicht

ihre Sprache und Grammatik. Der geistige Gehalt der gothischen und althochdeutschen Schriften ist aber den Schülern entweder schon aus dem Religionsunterrichte bekannt oder nicht bedeutend genug. Das Gothische und Althochdeutsche gehören daher, meiner Ansicht nach, in die germanistischen Fachstudien der Universität, nicht in die Schule. Das Mittelhochdeutsche liegt uns dagegen selbst sprachlich so nah, daß Secundaner sich in wenigen Wochen z. B. in das Nibelungenlied hineinlesen. Man weise dem Mittelhochdeutschen nur 1½—2 Jahre in Ober-Secunda und Prima zu und nehme es unter die Prüfungsgegenstände des Abiturienten-Examens auf; in dieser Zeit läßt sich ein sehr hübscher Ausschnitt aus jener Litteratur geben. Die ältere deutsche Litteratur etwa gegen die neue bevorzugen will schwerlich auch der eifrigste Germanist heut zu Tage.

Es ist unbegreiflich, oder vielmehr aus unsrer Jahrhunderte langen Verwelschung begreiflich, daß man die Schönheit des Nibelungenliedes, als es vor nunmehr hundert Jahren wieder ans Tageslicht kam, nicht sogleich begriff und seinen außerordentlichen Bildungsgehalt für den Jugendunterricht nicht anerkannte[1]). Es wirkt, in der Ursprache gelesen, auf die jugendlichen Gemüter so anziehend wie Homer irgend wirken kann, ja weil die sprachliche Schwierigkeit geringer ist und wo diese nicht unnötig durch geistig vertrocknete Lehrer herbeigeführt wird, anziehender. Der Schüler wird durch das Nibelungenlied lebendig

---

[1]) Timm, das Nibelungenlied nach Darstellung und Sprache u. s. w., Halle 1852, giebt eine Geschichte der Wertschätzung desselben, die höchst lehrreich ist. Zu ergänzen wäre dieselbe durch das, was Schleiermacher Erzl. S. 669 vorsichtig anerkennend ausspricht. Leute, die Homer bewundern, weil Lessing ihn bewundert hat und auch so ihn mehr um der homerischen Formenlehre als um des Inhalts willen lieben, und die um etwas bewundern zu können, immer erst einen Vorbewunderer brauchen, die von Lessing alles nur nicht selbständig denken und urtheilen gelernt haben, diese Leute mögen Timm studiren, damit sie fürs Nibelungenlied Bewunderung bekommen.

in das Mittelalter versetzt, das ihm bei den dürftigen Nachrichten, die der Geschichtsunterricht nur giebt, fremd bleibt, ja roh erscheint. Er schaut die ritterliche Gesellschaft in treustem Spiegel; ihre Tugenden glänzen hell; er ist stolz auf seine Helden, denn er ist Fleisch von ihrem Fleische, Bein von ihrem Bein. Was sie thun und sagen, heimelt ihn an. Und führt nicht Walther von der Vogelweide in die großen politischen Kämpfe der Hohenstaufenzeit lebendiger ein als langathmige Vorträge? Diese Geschichtsanschauung ist hundert-, nein tausendmal mehr wert als viel Jahreszahlen und todte Namen! De bleibt, die bereichert und bildet den Geist wirklich und für immer, die Jahreszahlen läßt jeder aus dem Gedächtniss schwinden, sobald sich die Schulthür hinter ihm schließt; kann er sie nicht aus dem ersten besten Buche herauslesen? Mit der Einführung in jene Dichtungen ist in unsern Schulen wiede ein Stück deutsches Leben mehr lebendig geworden; auch hieraus nährt der Schüler in sich das heilige Feuer der Vaterlandsliebe, jener veredelten, die Volk und Vaterland nicht nur liebt, weil's einmal so herkömmlich ist, sondern aus dem sicheren Gefühle ja Bewußtsein, daß hier die starken Wurzeln unsrer Kraft sind. Diesen still wirkenden Einfluß schätze man nicht gering; er macht sich bei Lehrer und Schüler gleich wolthätig geltend. Es wird nur darauf ankommen ihn zu erkennen, anzuerkennen und als vollberechtigt und heilsam zur Geltung zu bringen.

Aber in der Ursprache muß das Nibelungenlied, namentlich auch an der Realschule, gelesen und durchgearbeitet werden, aus mehr als einem Grunde. Uebertragung in unsre Sprache bleibt Uebertragung; sie wischt von den bunten Flügeln des Schmetterlings die schimmernden Farben ab; der Schmetterling ist's noch, aber das Liebliche fehlt. Ein andrer Vortheil erwächst der Sprachbildung des Schülers. Jede Sprache verjüngt und erfrischt sich, wenn sie entartet ist, am besten an ihrer eigenen Art wieder, an ihrer eigenen Vorzeit, da sie rein und frisch

sprudelte. Das ist auch der rechte Gegensatz [1]), wenn's einmal durchaus ein Gegensatz sein soll (für den ich beim Unterrichte nicht einen Pfifferling gebe), an dem man sich seiner Sprache in ihren Bildungen und Satzgefügen bewußt wird; darin wird man erst wissenschaftlich seiner Sprache Herr, lernt man sie wissenschaftlich verstehn. Wie die Schule aber überhaupt nur die Anfänge der Wissenschaften geben kann, so auch hier; sie kann nur aufmerken lehren, die Aufmerksamkeit wecken und die weiteren Wege weisen; selbst mitzuwandeln hat sie nicht Zeit. Unsre jetzige Sprache weist bekanntlich, mit der älteren verglichen, nur Verluste auf. Die Formen sind unwiederbringlich verloren, aber manch schönes Wort hat sich schon wieder eingebürgert, und manches andere, wie kurzweilen könnte aufdringliche Fremdlinge vertreiben. Es kommt in der Sprache alles auf Gewöhnung und Gewohnheit des Ohres und der Zunge an. Auch im Casusgebrauch ist noch manches zu retten. Wir sind jetzt unermüdlich thätig Sagen, Denkmäler, Sitten und Gebräuche der gefräßigen Vergessenheit zu entreißen — warum nicht auch in der Sprache, dem schönsten Denkmal, der gewaltigsten Kunstschöpfung unsres Volkes? — Die Griechen haben in wunderbarer, ja einzig dastehender Gleichmäßigkeit ihrer Sprache Reinheit und Schönheit Jahrhunderte lang bewahrt; wie war das möglich? Ich glaube nicht fehlzugreifen, wenn ich

---

[1]) Göthe hat einmal gesagt, daß er sich seiner Muttersprache am Gegensatze der fremden Sprache erst recht bewußt werde. Folglich, sagt nun die Schulweisheit, lernt jedes Kind an den fremden Sprachen seine Muttersprache am besten! Das ist nun eine Logik! Sind denn die Voraussetzungen dieselben? Um mir einer Sache bewußt zu werden, muß ich sie doch schon haben; Göthe freilich besaß und beherrschte, als er jenes Wort sprach, die deutsche Sprache als Meister; aber ein Kind? ein Kind besitzt von seiner Muttersprache ja überhaupt erst einen ganz kleinen Bruchtheil, und dieser Besitz erweitert sich langsam in dem Maße, als seine Anschauungen sich erweitern und mehren.

den Grund darin sehe, daß sie bis in die spätesten Zeiten aus demselben Born schöpften, aus Homer und den Dichtern ihrer Glanzzeit, daß sie nie den Zusammenhang in ihrer Bildung mit der Vergangenheit verloren. — Für die Uebung unsrer jetzigen Sprache ist zwar jene Kenntnis unerheblich, aber für die wissenschaftliche Erkenntnis unentbehrlich [1]). Treffend finde ich das ausgeführt in den — ziemlich vergessenen — Protokollen der „Verhandlungen zur Reorganisation der höheren Schulen" 1849 S. 175. „Indem die Kommission dem Antrage: Elemente der historischen Sprachkenntnisse in das Lehrziel des Gymnasiums aufzunehmen nachgab, hat sie einem für die Entwickelung unserer höheren Schulen höchst wichtigen Principe Anerkennung vergönnt, dem Princip, daß ein Zurückgehn auf den geschichtlichen Entwicklungsgang unsrer Sprache in grammatischer und lexikalischer Beziehung im wohlverstandenen Interesse tieferer deutscher Bildung liege und demnach durch die Lehrverfassung der höheren Schulen vermittelt, wenigstens vorbereitet werden müsse. Das Verlangen nach einer gründlicheren Kenntnis des grammatischen Baues unsrer Sprache kann nicht als Ausfluß müßiger Neugier, die Bemühung ein Verständnis des wahren Sprachinhalts an-

---

[1]) Grimm, Kl. Schr. 1, S. 300. Am wenigsten ist das verständnis und der gebrauch der wörter bedingt durch ein bewustsein ihres ursprungs: wir verwenden ruhig den uns jetzt an ihrer spitze gebotenen begrif, ohne irgend den grund zu wissen, der ihre gestalt erzeugt, bestimmt und fortgetragen hat, ohne die fülle des zusammenhangs zu übersehn, der zwischen ihren manigfalten erscheinungen eingetreten ist. — wer vermag es die sinnlichsten ausdrücke wie wasser, luft, erde, feuer, ei, vogel, thier, kraut, gras alsogleich auf ihre deutsche wurzel zurückzuführen? der grund aller dieser benennungen scheint uns innerhalb der grenze unsrer sprache fast oder ganz verschlossen. noch viel mehr aber wird uns die herkunft abgezogener vorstellungen wie denken, glauben, hoffen, und zahlloser anderer entrückt liegen." Sonst wüßte ja kein Droschkenkutscher mehr, was ein Pferd (vom lateinischen paraveredus), ein Groschen (von grossus), eine Droschke (russisches Wort) u. s. w. ist.

zubahnen, nicht als archäologisirende Pedanterie angesehen werden; denn von diesen Dingen zu wissen ist unerläßlich für den, welcher zu einem lebendigen Sprachgefühl, zu einem bewußteren Gebrauche der Muttersprache gelangen will. Kann die Schule so bedeutende Resultate nicht unmittelbar herbeiführen, so muß sie dieselben doch vorbereiten, sie muß auch hier das Verlangen nach den geistigen Schätzen unserer Vergangenheit anregen und die Wege weisen, auf denen man zu denselben gelangt." So die Schulmänner über den Bildungswert und Bildungsgehalt altdeutscher Litteratur — was sagen gewisse Universitätsprofessoren, z. B. jene Königsberger dazu? Ja die deutsche Bildung muß verkommen, wenn die Schule auch für anderes Sinn und Liebe hat als die humaniora! O, es geht nichts über Katheberweisheit! — Ich füge nur noch hinzu, daß dieselbe Aufgabe, welche dem Gymnasium gestellt wird, auch der Realschule I. O. und höheren Töchterschulen zu stellen und ebenso gut zu erfüllen ist. Um Lesern, die der älteren Sprache unkundig sind und sich vielleicht keine rechte Vorstellung davon machen können, klar zu machen, was „bewußterer Gebrauch der Muttersprache" zu bedeuten hat, ein Beispiel. Das Wort „Elend" als Haupt- und Eigenschaftswort kennt und übt jeder; ein jeder braucht auch: einen Sohn ins Elend stoßen, schicken, in Elend geraten; wenn mancher bei Schiller liest:

Alle die gesegneten deutschen Länder
Sind verkehrt worden in Elender,

so meint er wol, Schiller habe hier ein Witzchen gemacht auf Unkosten der regelmäßigen Formenbildung, da es ja von Elend keine Mehrheit geben könne, wie Schiller aus Reimnot geschrieben habe: Festgemauert in der Erden, wo es doch offenbar in der Erde heißen müsse. — Nun, lieber Leser, Elend (ursprünglich alilant) heißt anderes Land, Ausland, Fremde, ausländisch. So steht im Nibelungenliede 2094 (Rüdiger weigert sich gegen die Burgonden zu kämpfen; Mannentreue gegen seinen

Lehnsherrn Etzel und die Pflichten der Gastfreundschaft gegen die Burgonden ringen in ihm gegen einander; lieber möge Etzel all seine reichen Lehen zurücknehmen; schmerzlich bricht er in die Worte aus): „Ich wil ûf mînen füezen in das ellende gên.“ — Und Kriemhilde hat sich entschlossen Etzels Weib zu werden; allein aber mag sie nicht gehen; sie fordert ihre Getreuen auf sie zu begleiten: wâ sint die vriunde (Freunde) mîn, die durch mîne liebe (mir zu Liebe) wellent (wollen) ellende sîn? Fremde und Unglück, heimatlos und unglücklich sein ist dem vaterlandsliebenden Menschen Eins; das Vaterland einem zu Liebe aufgeben ist das höchste Opfer, der Treue und Liebe höchster Beweis. Der Begriff der Fremde hat sich allmählich verloren, der des „Unglücks“ ist allein an dem Worte haften geblieben. Nun wirst du, lieber Leser, verstehn, wenn ein Vater seinen Sohn von Haus und Hof jagt und ihn „ins Elend stößt“, verstehn, daß Schiller, dem diese Bedeutung des Wortes noch näher lag, Elender schrieb. Aus der Nebenbedeutung Unglück, unglücklich aber ergiebt sich ein anderes. Jahrhunderte lang hatten die Deutschen die Liebe zum Vaterlande verloren, die Gebildeten oder vielmehr Gelehrten, vor allem durch den Humanismus und die Franzosensucht Entdeutschten. „Keiner, ruft J. Möser aus, denkt auch nur von weitem an die Verbindlichkeiten, so er seinem Vaterlande schuldig ist; keiner kehrt aus Liebe zum Lande oder zu seiner Verfassung zurück, und keiner malt sich dasselbe reizender, als ein fremdes Land, wenn es ihn verhindert, seine Knöpfe und Schnallen zu zeigen, die in einem armen Lande immer besser glänzen, als in einem reichen, wo Tausende sie besser haben.“ Allmählich gewöhnten sich die Deutschen „ihr Glück in der Fremde zu machen“, ihr Glück da zu suchen, wo die Vorfahren alles Unglück sahen. Liegt nicht ein Stück Geschichte in dem Worte Elend? Eben weil die Deutschen so lange im Elende weilten, sind sie so elend geworden. — Ist meinen Lesern klar, was bewußterer Gebrauch der Muttersprache ist? Glauben sie mir, daß es Un-

sinn ist an fremden Sprachen deutsch lernen zu wollen? Glauben sie wol, daß solche Entdeckungen und Betrachtungen die jugendlichen Geister bilden, packen und sie mit Liebe zu ihrem angestammten Volkstum erfüllen? — Wenn ich das Wort „elend" brauche so wie ein andrer, so ist's doch was anderes; ich verbinde damit eine andre, reichere Anschauung als jener.

Aus der Anschauung jener reineren und ungefälschteren Sprache bildet aber weiter der Schüler das Gefühl und den Sinn aus, selbst rein und gut zu sprechen. Seitdem ich mich gewöhnt habe meine Sprache sauber und rein zu halten, nur im unausweichlichsten Notfalle ein Fremdwort brauche, ist mir's, als ströme mir die Rede klarer und schöner von der Lippe, als müsse ich besser und inniger verstanden werden.

Man bewundert Göthes Sprache namentlich in seinen Gedichten. Flachköpfe meinen, ihm sei die angeflogen. Lese man doch einmal Dicht. u. Wahrh. darauf hin durch, was er in deutscher Sprache gelesen hatte. Chroniken, Volksbücher, die er „schätzbare Ueberreste der Mittelzeit" nennt; Luthers Sprache mutete ihn am meisten an; man denke an Götz von Berlichingen, Faust, Reineke Fuchs! Wie begeistert spricht er von Mösers patriotischen Phantasien, wie fesselte ihn das Vaterländische! Wahrlich Göthes Sprache ist nicht auf griechischem oder italischem, nicht auf französischem Boden erwachsen!

---

Diese Betrachtungen über den deutschen Unterricht bin ich weit entfernt als etwas Neues, oder gar Erschöpfendes, — erschöpfen sie doch meine eigenen Gedanken noch lange nicht — auszugeben; sie sollten zunächst die Schäden aufdecken, ihre Tiefe und ihren Ursprung zeigen und auf die Gefahr, die unserm frisch aufstrebenden Volkstum aus der Schule erwächst, hinweisen. Mit der Erkenntnis ihres Ursprungs ist auch der Weg der Heilung gewiesen; ihn weiter zu verfolgen, wird mir hoffentlich die Zukunft ermöglichen. Ich schließe mit Grimms Worten

(Kl. Schr. 1, 353): noch höher anzuschlagen als das was bei dem besten gelingen solcher arbeiten (der Akademie) immer nur vereinzelt dastehn würde, ist, dasz auch das volk seine sprache, und was ihr recht ist, mit anderm auge zu betrachten beginnt. in unsern tagen (1847), und wer frohlockt nicht darüber? wird lebhaft gefühlt, dasz alle übrigen güter schal seien, wenn ihnen nicht die freiheit und grösze des vaterlandes im hintergrunde liege. was aber helfen die edelsten rechte dem, der sie nicht handhaben kann? kaum ein anderes höheres recht geben mag es als das, kraft welches wir deutsche sind, als die uns angeerbte sprache, in deren volle gewähr und reichen schmuck wir erst eingesetzt werden, sobald wir sie erforschen, reinhalten und ausbilden. zur schmählichen fessel gereicht es ihr, wenn sie ihre eigensten und besten wörter hintan setzt und nicht wieder abzustreifen sucht, was ihr pedantische barbarei aufbürdete; man klagt über die fremden ausdrücke, deren einmengen unsere sprache schändet; dann werden sie wie flocken zerstieben, wann Deutschland sich selbst erkennend, stolz alles groszen heils bewust sein wird, das ihm aus seiner sprache hervorgeht. wie es sich mit dieser sprache im guten und schlimmen bisher angelassen habe, ihr wohnt noch frische und frohe aussicht bei, dasz ihre letzten geschicke lange noch unerfüllt sind und unter den übrigen mitbewerbern, wir auch eine braut davon tragen sollen. dann werden neue wellen über alten schaden strömen."

### C. Der Unterricht in der vaterländischen Geschichte und Geographie.

Während der Religionsunterricht die sittlich-religiösen Gedanken überliefert (der Confirmandenunterricht in das besondere kirchliche Leben einführt) und daß ich so sage im Menschen den Menschen, unabhängig von Geburt, Volk und Staat bildet und veredelt, lehrt also der deutsche die deutsche Sprache und, da die Sprache nie ohne Inhalt ist, deutsches Denken, deutsches Dichten, deutsches Empfinden verstehen und selbst üben. Dort das Allgemeinmenschliche, hier das Volkstümliche; dort der Mensch, hier der Deutsche, als eine bestimmte Art Mensch. In ähnlichem Verhältnisse steht zum Unterricht in der Muttersprache der in der vaterländischen Geschichte. Erschließt jener die deutsche Gedankenwelt überhaupt, so soll dieser dem Schüler die Staatsidee, wie sein Volk sie ausgebildet hat und wie sie im bestehenden Staate, dem er einst als Bürger angehören soll, nach mancherlei Wandlungen verwirklicht ist, verständlich machen. Denn wie jedes Volk nach seinen Sprachwerkzeugen den Laut bildet, nach seiner Denkfähigkeit die Formen und Fügungen unbewußt herausarbeitet, nach seinen sinnlichen Anschauungen die Worte und ihre Bedeutung aus- und umprägt, so schneidet es sich auch mit mehr oder minder Bewußtsein das Kleid seines bürgerlichen Lebens und seines Staates nach seinem Leibe zu [1]. Der Geschichtsunterricht der Schule, wie sie ja immer von der Erscheinung ausgehend entweder selbst noch mit dem Schüler zur

---

[1]) Wie die Einführung des römischen Rechtes und die Vernichtung des deutschen Landrechtes einst Hand in Hand mit dem staatlichen Verfall ging, so mit der Neubildung des deutschen Reiches die Herstellung eines neuen deutschen Rechtes in unsern Tagen. Mit der Anerkennung und Pflege deutscher Sprache und deutscher Bildung in deutschen Schulen hat's aber noch gute Wege. Denn den Gelehrten sitzen die Zöpfe immer 50—100 Jahre länger als andern Sterblichen.

Idee aufsteigt oder ihm die hinaufführende Stiege weist, muß zunächst die äußeren Wandlungen und Erscheinungen der Staatsidee seines Volkes vorführen und wo es angeht, schon die Idee selbst zeigen.

Solange die Deutschen alles Undeutsche in Sprache und Litteratur, Recht und Staat, Kunst und Wissenschaft als schön, geistvoll, unübertrefflich angafften und nachäfften, alles Deutsche, Volkstümliche als gemein verächtlich bei Seite liegen ließen, war es natürlich, daß auch die Kenntnis der vaterländischen Geschichte in den höheren Schulen für nichts geachtet wurde. Die alten „lateinischen Schulen" hatten gar keinen Unterricht der Art (vgl. Grimm, kl. Schr. 1, 230); wie sollten sie auch, da ihr Bildungsideal ein undeutsches war! da sie nicht das deutsche Leben in seiner Art erfassen und veredeln, sondern ertödten und ein fremdes an seine Stelle zu setzen suchten! O, sagt man wol, das war ehemals, heut steht's anders! Anders? nun ja, hier und da; aber im Großen und Ganzen?

Wie die Lehrer, so die Schüler! In dem Prüfungs-Reglement vom Jahre 1831 werden die Anforderungen an die Candidaten des höheren Schulamtes für die Geschichte dahin gefaßt: „Für den Unterricht in den mittleren Klassen muß der Candidat mit der Geschichte des Altertums, der mittleren und neueren Zeit, vorzüglich aber mit der ersten — vertraut sein. — Für den Unterricht in den oberen Klassen ist nicht nur im Allgemeinen das, was von dem Lehrer in den mittleren Klassen verlangt ist, im höheren Grade erforderlich, sondern überdies auch ein gründliches Studium der vorzüglichsten Quellen für irgend einen Zeitabschnitt aus der alten oder mittleren oder neueren Geschichte. Daneben muß der Kandidat so viel philologische Bildung besitzen, daß er die griechischen und römischen Schriftsteller nicht nur für seine Vorträge benutzen, sondern durch diese auch zum Verständnisse jener beitragen könne, und außerdem des mündlichen Ausdrucks der lateinischen Sprache so weit mächtig sein, daß er seine Vorträge in der alten Geschichte in lateinischer

Sprache zu halten im Stande ist." Gegen dieses Altensteinsche Prüfungs-Reglement weist das neue, Mühlersche, denn doch einen erheblichen Fortschritt auf.

Das Jahr 1848 scheint in der preußischen Unterrichts-Verwaltung die Einsicht gefördert zu haben, daß die Gebildeten nicht eben viel Liebe und Verständnis ihres eigenen Staatswesens aus griechischer und römischer Geschichte gewinnen, und so wurde angeordnet, daß der königl. Commissarius stets beim Abiturienten-Examen selbst an die Abiturienten Fragen aus der deutschen und preußischen Geschichte zu richten habe. In dem Prüfungs-Reglement für die Candidaten des höheren Schulamtes wird auf genaue Kenntnis der deutschen und preußischen Geschichte endlich der gebührende Wert gelegt, und so treten denn die Lehrer jetzt mit besserer Kenntnis und mehr Würdigung des Gegenstandes ins Amt; damit ist unleugbar schon viel gewonnen, aber noch lange nicht genug. Denn daß nun die gesamte Lehrerschaft und der Dirigent dieselbe Kenntnis und Würdigung des Gegenstandes besitzen, folgt daraus noch nicht; und doch ist das Gedeihen eines Unterrichtsgegenstandes davon abhängig, daß er allerseits hochgeschätzt und auf ihn Bezug genommen wird, daß er mit den übrigen in lebendige Wechselbeziehung tritt. Mit welcher „seichten Gleichgültigkeit" wenn nicht gar Misachtung man alles Nationale in unsern höheren Schulen noch heut behandelt, oft wenigstens, ist unglaublich. Es gab nicht blos in Athen eine Lumpenphilosophie, die jedes Schlechte in Gutes, Unnatürliches in Natürliches verkehrte. Davon statt vieler Proben nur Eine! Ein Herr Gustav Thaulow, Professor der Philosophie und Director des pädagogischen Seminars an der Universität zu Kiel, hat im Jahre des Heils 1858 ein Büchlein zu Nutz und Frommen studirender deutscher Jugend herausgegeben, so betitelt ist: „Die Gymnasial-Pädagogik im Grundrisse." Sothanes Buch wird oft angeführt und hat das unleugbare Verdienst viele Verschrobenheiten „der Gymnasial-Pädagogik" in kurze Paragraphos gefasset zu haben. In den §§. 344—352

handelt selbiger den Geschichtsunterricht der höheren Schulen ab und sagt §. 346: „desgleichen hängt die neuere Zeit von der Reformation an in so unzählichen Fäden mit dem ganzen Gange der Cultur, der Entwicklung der Politik und Verfassungsgeschichte, mit der Philosophie zusammen, daß selbst die allgemeinste Erfassung des inneren Zusammenhangs derselben weit über den Kreis der Schule hinausgeht und daher dieser Theil der Geschichte nur in der allgemeinsten Uebersicht der Thatsachen und Jahreszahlen einzuprägen ist." Lieber Leser, lies diesen Paragraphen noch einmal und noch einmal, und so du einigen Verstand hast, wirst du dich fragen: Ist das Philosophie? ist's Sophistik? oder was ist's? Hängt denn nicht auch die griechische und römische Geschichte „in unzähligen Fäden mit dem ganzen Gange der Cultur, der Entwicklung der Politik und Verfassungsgeschichte, mit der Philosophie zusammen"? Was versteht denn dieses Professorlein eigentlich unter Geschichte? Nachdem dann §. 347 aus dieser Prämisse gefolgert hat, daß nur die Zeit „vom Beginn der Perserkriege bis zur Reformation und hier überwiegend wieder die Geschichte Griechenlands und Roms" Gegenstand des Schulunterrichts sein könne, belehrt §. 348 darüber, daß es „für das Privatstudium nur erwünscht erscheinen kann, wenn man die Primaner dahin bringt, Hauptepochen aus der neueren Geschichte, wie die englische Revolution, die französische, die Befreiungskriege (man beachte die Reihenfolge!) u. s. w. in den besten Quellen zu studiren, so wie die Biographien großer Männer zu lesen." Andre Leute denken, was schwere, dem Schüler allein nicht zu bewältigende Arbeit ist, gehört in die Schule, wo der Lehrer dem Verständnisse nachhelfen kann, das Leichte mag man dem Privatstudium überlassen. Herr Thaulow und Genossen denken umgekehrt. §. 349 lautet wörtlich: „Man (!) hat auch (!) von vaterländischer (!) Geschichte und Patriotismus gesprochen (!), der durch geschichtlichen Unterricht hervorgerufen werden sollte (!). Aber es gilt doch für den Patriotismus wie

für die Religion, daß hier das Beispiel der Lehrer am meisten wirkt und daß nichts in der Erziehung weniger wirksam ist als Absicht und viel Ermahnung, wo es Gefühlsbelebung betrifft. Für den Patriotismus lasse man im Privatstudium und in den Ferien das Leben Steins, Yorks und anderer Heroen, die Geschichte des siebenjährigen Krieges von Stenzel (? Archenholtz) und anderes lesen, da werden die Gefühle der Primaner (! vor Prima kann also der Schüler gefühllos sein?), wenn sie überhaupt Gefühl haben, schon in Bewegung und Ekstase (!) gerathen." Dieses sinnlose Gewäsch, dieses Gemisch von Wahrem und Falschem zu sondern, diese vornehmthuende Unwissenheit näher zu beleuchten, ist mir Tinte und Papier zu schade; der Setzer liefe am Ende vom Setzkasten weg, wenn ich mich länger dabei aufhielte. Ich will und mag nicht länger bei dieser Afterpädagogik verweilen, die ihre cynische Gesinnung so plump hinter wissenschaftlichen Gründen zu verstecken sucht; aber ich mußte Proben liefern, damit gewissenhafte Eltern wissen, wie berechtigt ihr Vertrauen auf die Schule und manche wissenschaftliche (!) Pädagogik ist. Man thäte aber den Pädagogikern jenes Schlages Unrecht, wollte man sie allein für jene Ansichten verantwortlich machen; sie schöpften aus tieferem Brunnen, sie gaben nur Ansichten wieder, die sie unbewußt eingesogen; ihnen gehört nur der Eimer; das Wasser kommt anderswoher.

Haben nicht Jahrhunderte lang die Humanisten und ihre Nachtreter mit Hrn. Thaulow gerufen: „von Griechenland und Rom zur Heimat" (§. 516)? oder: aus der Heimat fort nach Griechenland und Rom? und hieß es nicht ein Jahrhundert lang: „Nach Paris! nach Paris!" Müssen nicht dem Jünglinge, wenn er von Griechenland und Rom oder Paris endlich zur Heimat kommt, das Leben und die Lebensbedingungen seines Volkes über dem langen Verweilen im Auslande fremd sein? Wer unbefangen das deutsche Leben z. B. des vorigen Jahrhunderts ansieht, der wird zwei Dinge nicht gut leugnen können. Die Gebildeten oder richtiger Gelehrten — denn all unsre Schulbildung

läuft noch heut zumeist auf Gelehrsamkeit aus — flohen scheu das öffentliche Leben ihrer Gegenwart:

In des Herzens heilig stille Räume
Mußt du fliehen aus des Lebens Drang!
Freiheit ist nur in dem Reich der Träume,
Und das Schöne blüht nur im Gesang.

Sie verloren sich ins Blaue und liebten ihr Wolkenkuksheimertum hinter dem schönen Namen Idealismus zu verstecken; als ob der Idealismus in der Wissenschaft und Kunst wie im Staate etwas anderes wäre als das tiefere Ergreifen und durchdringende Verständnis der Wirklichkeit! Daher in jener Zeit unter den Gebildeten oder Gelehrten nichts als schüchterne Reliefgestalten, die sich nicht herauswagen, so wenig ganze rund und voll gearbeitete Gestalten, wie sie im Altertum, in der Reformationszeit und in der Neuzeit lange nur unter Staats- und Kriegsmännern zu finden waren. Was Wunder, wenn des deutschen Volkes „ureigenen Geist", von dem der Kalischer Aufruf sprach, in Deutschland selbst kein Mensch kannte! Was Wunder, wenn die Diplomaten in Wien den alten deutschen Bund als eine dem ureigenen Geiste unseres Volkes entsprechende Schöpfung ansahen! Wenn alle so wie Schiller gedacht und sich in des Herzens heilig stille Räume zurückgezogen, wenn alle mit Göthe gesagt hätten: „Schüttelt nur eure Ketten, der Mann ist euch zu groß, ihr werdet sie nicht zerbrechen", wenn so die Stein, Blücher, Scharnhorst, Gneisenau gedacht hätten, so dürften wir wol heut in allen deutschen Schulen nach dem napoleonischen Katechismus (Trier 1809) lehren: daß Napoleon Gottes Ebenbild auf Erden sei, und daß wer gegen ihn handelt, sich der ewigen Verdammnis schuldig macht [1]). — Oder, wo die Gebil-

[1]) Dieser Katechismus, der in rheinbündlerischen Schulen gebraucht wurde, wird erwähnt von Scherr, und die bezügliche Stelle hebt Jäger in den Neuen Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1870 S. 571 aus. „Warum sind wir schuldig diese Pflichten gegen unsern Kaiser zu er-

deten, richtiger Gelehrten dem Leben sich zuwendeten, da brachten sie ihre sogenannten Ideale mit; mochte das Leben sich ihnen beugen mit Ach und Krach. Das ist der hohle Doctrinarismus, der unserm Staatsleben so schwere Wunden geschlagen, an dem es so lange gekrankt hat. Woher denn aber die scheue und unnatürliche Zurückgezogenheit aus dem öffentlichen Leben oder der hohle Doctrinarismus? — Weil unseren Gebildeten Verständnis für alles Mögliche innewohnte, nur für ihr eigenes Volkstum und die Lebensbedingungen ihres eigenen Staates nicht. Auf den Schulen wurde die vaterländische Geschichte in unverantwortlicher Weise vernachlässigt; Griechenland und Rom in gleichem Wechsel war das Einzige aus der Geschichte, das dem Schüler von Sexta bis Prima als das A und Z aller Größe vorgeführt wurde. Auf der Schule hatten und — haben noch heut — die Gebildeten kaum das äußere Fachwerk ihrer vaterländischen Geschichte, geschweige denn eine liebevolle Hingabe und Verständnis des Gewordenen gewonnen; die Universitätszeit ist — ich will sie einmal als leidlich erfolgreich annehmen — den Fachstudien gewidmet. Wie wenige bewahren sich im Leben Lust und Neigung für anderes, als was unmittelbar dem Berufe dient, und wie können sie, wenn sie überhaupt nicht dazu angeregt sind, für anderes Lust und Neigung haben? Hat Hr. Hahn Unrecht, wenn er in der Vorrede zu seiner preußischen Geschichte sagt: „In weiten Kreisen der sogenannten Gebildeten wird man verhältnismäßig Wenige finden, die über Friedrich den Großen hinaus einige geordnete Kenntnisse von

füllen? Antw. Weil Gott, der die Staaten errichtete und nach seinem Wohlgefallen austheilte, unsern Kaiser sowohl im Frieden als in Kriegszeiten reichlichst begnadigte, ihn zu unserm Oberhaupte eingesetzt und zum Diener seiner Macht, ja zu seinem Bilde auf Erden aufgestellt hat; wenn wir also den Kaiser ehren, so ehren und dienen wir Gott selbst. — Was soll man von denjenigen halten, die gegen unsern Kaiser treulos handeln? Antw. Sie machen sich nach der Lehre des heiligen Apostels Paulus der ewigen Verdammnis schuldig.“

Preußens früherer Entwicklung besitzen, die von den Thaten des Großen Kurfürsten viel mehr als die Schlacht von Fehrbellin, und aus Georg Wilhelms Zeit etwa noch die bedenkliche Wirksamkeit des Grafen Schwarzenberg kennen. Ja selbst in Bezug auf die Zeit seit Friedrich dem Großen ist bei Vielen nur ein lückenhaftes Wissen, etwa von des Königs Kriegsthaten und von einigen Anecdocten zu finden, in Bezug auf die innere Landesgeschichte dagegen kaum die allerdürftigste Kenntnis. Alltäglich ist die leidige Beobachtung zu machen, daß Leute, die in der Geschichte Griechenlands und Roms, sowie unter den Königen von Frankreich und England ziemlich sicher Bescheid wissen, dagegen sehr leicht in Verlegenheit gerathen, wenn ihnen auch nur annähernd gleiche Sicherheit in Bezug auf die brandenburgisch-preußische zugemuthet wird." Hr. Hahn sucht richtig einen Grund in dem mangelhaften Schulunterricht. So steht's aber nicht nur mit der Kenntnis und dem Verständnis der preußischen Geschichte, so steht's auch mit der deutschen. Es ist unglaublich, wie fremd die gewaltigste That des deutschen Volkes, die Reformation, gemeinhin den Gebildeten ist, trotz Rankes Werk, das wie irgend ein anderes, Tacitus und Thucydides nicht ausgenommen ein κτῆμα ἐς ἀεὶ (ein Schatz für ewig) ist. Man klagt so gern über die Unkirchlichkeit unsrer Gebildeten. Ist's denn ein Wunder, wenn sie unkirchlich sind? Statt zu klagen und anzuschuldigen, sollten die Kläger — natürlich bei sich selbst mit der Untersuchung anfangend — lieber den Quellen des Uebels nachforschen und sie verstopfen. Eine, freilich nur eine, ist die, daß wir kampf- und mühelos besitzen, was unsre Väter in schwerem Ringen mit ihrem Blute erkämpft, daß wir nicht mehr kennen, was ihnen so drückend, so verhaßt, in den Tod verhaßt war. Wir nennen sie wol gar Thoren, daß sie darum sich das Leben schwer gemacht! Was für ein Zerrbild wird in vieler Leute Köpfen aus Luther, diesem ganzen und vollen deutschen Manne, in dem sich wie selten, wenn nicht einzig, die innigste und tiefste Religiosität mit der höchsten Wissenschaftlichkeit

seiner Zeit und einer großartigen Thatkraft paarte! Ein Zerrbild ist er bei den einen, die andern gehn gleichgültig an ihm vorüber; der sei einer, um den sich nur die Theologen zu kümmern brauchten; wenn's hoch kommt, stimmen sie ins unverstandene Lied mit ein, daß unsre moderne Wissenschaft, die es so herrlich weit gebracht, im Protestantismus wurzle. Mehr noch; was das Christentum in der Weltgeschichte bedeute, ist selten den Gebildeten, selbst vielen Theologen, recht klar. Dazu gehören eben tiefere geschichtliche Kenntnisse, als die meisten sie gewinnen. — Als es sich vor dem Kriege um die Theilnahme der akademischen Jugend Berlins an der Feier zur Enthüllung des Denkmals handelte, das dem Stifter ihrer Universität errichtet ist, da meinte sie nicht einmal die äußerlichste Pflicht der Dankbarkeit erfüllen zu sollen. Nicht als ob man die Jugend dafür verantwortlich machen soll — ich hätte als Student schwerlich anders gerathet und gethatet —; sie weiß es eben nicht besser; sie hat es in ihrem geschichtlichen Verständnisse nicht weiter gebracht, als daß sie eines Königs Größe nach der Reihe in blutiger Feldschlacht errungener Siege mißt. Wird des Hrn. du Bois-Reymond donnerndes Phrasenblech solche Mislaute übertönen? — Soll ich weiter hinweisen, wie selbst die Thaten der Freiheitskriege in dem Gedächtnisse unsrer Zeit fast ganz erloschen sind? Die Zeitungen veröffentlichten Briefe aus dem Kriege genug, oft strotzend von Gelehrsamkeit — selbst Sanskrit fehlte nicht —, aber kaum einer brachte die Erinnerung eines Enkels an die Großthaten, die unsre Vorfahren in dem furchtbaren Winterfeldzuge 1814 vollbracht haben. — Als vor einigen Jahren aber ein Altertumsfreund an der Stelle, wo die heilige Ilios einst vielleicht gestanden haben kann, altes Gemäuer aufgrub und in seiner Arbeit von Türken gestört worden war, stießen dieselben Leute den landesüblichen Schrei der Entrüstung aus, die ihren Witz gegen die berliner Gerichtslaube unermüdlich aufboten. — Wie allgemein verbreitet ist die Ansicht, daß in Deutschland vor dem „Wiederaufleben der Wissenschaften" der

Barbarei dunkle Nacht geherrscht habe! Das bleibt freilich dunkel, wie unsre Vorfahren es in der Dunkelheit anfingen deutsche Dome zu bauen, aus denen einen „Riesengeist" herauszulesen man doch noch kein Göthe, sondern nur mit ganz gewöhnlichem Menschenverstande begabt und unbefangen sein muß [1]). Und die mittelalterliche Dichtung, die ein Gymnasialdirector vor 1—2 Jahren verschollen nannte, weil seine Hoheit sie kennen und verstehen zu lernen sich noch nicht herabgelassen hat, muß doch eine eigene Zauberin sein, daß sie immer mehr und mehr vernünftige Menschen berauscht und in ihre Netze lockt! Und das Rechtswesen war so toll und kraus, daß wir, die wir's so herrlich weit gebracht haben, im 19. Jahrhundert uns glücklich schätzten, wenn wir die Rechtsgrundsätze jener dunklen und barbarischen Zeit wieder ganz und voll zur Geltung bringen, wenn wir die Vielregiererei des Staates allenthalben auf die einfachen und natürlichen Grundlagen der Selbstverwaltung zurückführen könnten. Wer schuf den neuen preußischen Staat aus des deutschen Volkes ureignem Geiste? Ein Doctrinär, der aus Griechenland und Rom endlich zur Heimat kam? oder einer, der in den deut-

---

¹) Vgl. Möser, patr. Phant. 1, St. 43. „Diese güldenen Zeiten der deutschen Handlung kehren wohl niemals wieder. Sie werden kaum mehr geglaubt; so sehr haben wir uns von ihnen entfernt. — Man sehe nur auf die alten Arbeiten an Altären, Einfassungen der Reliquien, Monstranzen, Kelchen, Bechern u. dergl., auf die Kästlein von Ebenholz, auf die Kunstwerke von Elfenbein, und auf verschiedene andere getriebene, geschnitzte, eingelegte und durchgearbeitete Stücke, welche sich noch hie und da in Kabinetten finden; man betrachte nur einige Denkmäler der Malerei, Bildhauer- und Baukunst, so uns aus dem 14. 15. u. 16. Jahrhundert noch übrig sind; man gedenke an das Dauerhafte, Kühne und Prächtige der gothischen Stücke, welche um deswillen, daß sie nach einem besondern Zeitgeschmack gearbeitet sind, ihren Kunstwerth nicht verloren haben. — Man würde jetzt Mühe haben, einen einzigen solchen Meister in Ebenholz, Silber und Elfenbein wieder aufzubringen, dergleichen vor dreihundert Jahren in allen Städten angetroffen wurden."

schen Ueberlieferungen heimisch, mit deutschem Geiste genährt war, der seines Volkes Geist und Eigenart kannte? Ist es zufällig, daß der Stein ein deutscher Reichsfreiherr, Scharnhorst ein deutscher Bauerssohn war? Welche albernen Vorstellungen das Wort Faustrecht in unsern Gebildeten erweckt, mag ich nicht ausmalen; daß hundertmal mehr Sinn und Menschlichkeit darin lag, als in den Parteikämpfen und Fehden z. B. Griechenlands, und wie viel stubenhockende Gelehrte an Greueln hinzugelogen haben, mag man leicht aus Möser, patr. Phant. 1, St. 54 erkennen.

Daß solche Unkenntnis unsrer Gebildeten ein rechtmäßiger Zustand sei, daß daraus unserm Volks- und Staatsleben nicht die schwersten Nachtheile erwachsen, das zu behaupten wird schwerlich jemand den Mut haben; den Thatsachen pflegt man doch nicht gern ins Angesicht zu schlagen. Auch das dürfte unschwer zu begreifen sein, daß, wenn's wie bisher fortgeht, in unserm Volke und Staate schon nach wenigen Geschlechtern immer die Vergangenheit aus dem Volksbewußtsein schwindet und abstirbt, daß schon die Enkel die Sitten und Einrichtungen ihrer Großväter aus mangelndem Verständnis für Narrheiten ansehen und sich sehr weise dünken. Wie schwer begreiflich ist heut Gebildeten der Gedanke, daß unsre Vorfahren so wenig Narren und Dummköpfe waren als wir, und daß sie uns diese Ehrennamen ebenso zurückgeben würden, wie wir unsern Nachfahren, die in ihrem albernen Dünkel und ihrer Unwissenheit und Unkenntnis unsrer Zeit uns mit diesen Ehrennamen beehrten. Auch das lehrt das geringste Nachdenken, daß das gegenwärtige Leben eines Volkes nur aus seiner Vergangenheit verstanden und begriffen wird; treffend fand ich neulich einmal die Erforschung der vaterländischen Geschichte bezeichnet als die historische Selbsterkenntnis. Zwar ist es möglich, wie ja die jüngste Vergangenheit genugsam gezeigt hat, daß auch ohne solche Kenntnis Vaterlandsliebe und Opfermut bis in den Tod uns eigen sein können, aber man hüte sich Krieg und Frieden

zu verwechseln. Im Kriege kehrt der alte Urstand der Natur wieder, wo Mensch dem Menschen gegenübersteht; im Frieden entwickelt sich nur das Volk sicher und gleichmäßig, das nie den Zusammenhang mit seiner Vergangenheit verliert, nie seinem ureignen Geiste untreu wird. Daß allein durch den Unterricht in der Schule Vaterlandsliebe und Bürgersinn sich nicht hervorrufen lassen, so wenig als Tapferkeit durch die glühendste Beredsamkeit, ist gewiß; aber ebenso gewiß ist auch, daß Kenntnis und Erkenntnis mächtige Hebel sind zu ihrer Förderung, wie des Feldherrn feurige Anrede tapfere Soldaten tapfrer macht.

Die mangelhafte Pflege vaterländischen Geistes in unseren höheren Schulen ist oft genug gerügt worden; selbst Hr. Thaulow hat davon sprechen hören. Dann haben aber kluge Leute geschickt den Kopf aus der Schlinge zu ziehen gewußt, sich in die Brust geworfen und gesagt: „Wie sollten wir nicht lebendige Vaterlandsliebe in der Jugend nähren, da wir sie beständig an Griechenlands und Roms hellstrahlender Sonne erwärmen!“ [1]). Schade nur, daß man eines vergißt: die Vaterlandsliebe, die bewußte, eines gebildeten Mannes würdige, ist ein Baum, der nur auf heimischem Boden gedeiht, nur unter heimatlicher Sonne blüht und Früchte trägt. Auch der gemeine Mann liebt sein Vaterland, aber dem Gebildeten ziemt es auch zu wissen, warum er es liebt; was jener unbewußt ist und thut, soll dieser mit Bewußtsein thun und sein. Wenn die Beispiele edelster und höchster Römertugend deutsche Vaterlandsliebe nährten und erzögen, so hätte es unter den gebildeten Deutschen nie daran gefehlt! Haben nicht grade die sogenannten Gebildeten ihr Deutschtum weggeworfen an Römer-, Griechen- und Franzosentum? Aristoteles sagt einmal, die Beschäftigung mit dem Staate

---

[1]) Wiese, Bild. d. Will. S. 66: „Der Wirklichkeit und den in Staat und Kirche gegebenen Lebensformen wandte er (der sogenannte Humanismus) seine Liebe nicht zu: die Sphäre des rein Menschlichen erschien heiterer und freier!

sei „etwas Königliches." Wie wahr das ist, beweist das deutsche Leben am besten, wenn man die Gegenwart, wo jeder Bürger mehr oder weniger in kleinerem oder größerem Kreise am Staatswesen mitwirkt, mit der Vergangenheit vergleicht, wo durch das fremde Recht und gelehrte Richter und Staatsbeamte das „Volk" vom öffentlichen Leben fast ganz zurückgedrängt wurde[1]). Verkümmerte Spießbürgerei damals; wie viel mehr Gemeinsinn, Mannesmut und königlicher Sinn unter den Bürgern jetzt! Das geistige Leben hat mehr Gehalt bekommen, das Wirken und Schaffen bildet Charaktere. Ziemt es dem Manne in der Gegenwart zu schaffen, so soll der Knabe und Jüngling vor allem in der Vergangenheit seines Volkes heimisch werden, damit er einst als Mann aus der Vergangenheit die Gegenwart verstehe und als lebendiges Glied in dieselbe eintrete. Zwei Aufgaben hat der Unterricht in der vaterländischen Geschichte zu erfüllen: Kenntnis und Gesinnung; die Knaben sollen lernen, wie das, was ist, geworden ist, und Liebe gewinnen zu ihrem Volks- und Staatswesen, Begeisterung und Opferfreudigkeit für das, was mit Schweiß und Blut die Vorfahren erworben, uns als ein heiliges Gut hinterlassen haben, Achtung und Bescheidenheit im Beurtheilen unsrer Staatseinrichtungen, welche das Werk bedeutender, ja oft der bedeutendsten Staatsmänner ihrer Zeit sind. Wie ein Jüngling diese Früchte aus römischem und griechischem Boden ziehen kann und soll, das mir vorzustellen und ausfindig

---

[1]) Möser, patr. Phant. 1, St. 27. „Seitdem unsre römisch gelehrten Richter den Geist der deutschen Verfassung verloren haben." 2, St. 11: „Vordem hatte der Fürst nur einen gelehrten Kanzler; die Räthe bestanden aus Männern, welche Vernunft, Erfahrung, Redlichkeit und Besitzungen dargestellet und gebildet hatten. Diese gaben den Stoff, und jener den Schnitt. Jetzt muß alles mit lateinischen Männern besetzt sein, und das hierauf gelegte Gewicht verdunkelt alles, was eine geläuterte Vernunft und langjährige Erfahrung hervorbringt; und die Behandlung der Sachen besteht in der Kunst zu schreiben."

zu machen, ist mein Kopf zu beschränkt[1]). Ich habe beim deutschen Unterricht darauf hingewiesen, daß die Gestaltung unsres öffentlichen Lebens die Ausbildung der Redefertigkeit zu einer neuen Aufgabe unsrer Schulen gemacht hat; fordert das Leben nicht ebenso gebieterisch, die Jugend in weit höherem Maße als bisher mit der vaterländischen Geschichte vertraut, und darin heimisch zu machen? Mit dem 25. Lebensjahre kann der junge Mann an den Wahltisch treten; hat ihn da das Leben selbst, wenn er in der Schule nichts davon gelernt hat, schon mit der Kenntnis und dem Verständnis, mit der rechten Achtung vor unseren Staatseinrichtungen erfüllt? Ich sage: nein; unter Tausenden nicht einen! Ein Recht aber jemand in die Hand geben, ohne die Kenntnis seines Wertes und seiner Bedeutung, heißt Blinde mit Feuer spielen lassen. Anders wird es der ausüben — nicht geleitet von brüllenden und besserwissenden Demagogen oder gleißnerischen Kuttenträgern oder Speichelleckern —, der aus der Vergangenheit und der Entwicklung seines Staates dessen Lebensbedingungen kennt, anders der, dem diese fremd sind; der ist eine Beute jedes Redefertigen von hüben oder drüben. Viele Irrungen und Jahre des Hasses und der Misverständnisse wären aller Wahrscheinlichkeit nach unserem Volke erspart geblieben, wenn in allen Schichten, namentlich der Gebildeten, mehr Verständnis für die Lebensbedingungen unsres Staates vorhanden gewesen wäre! Wie oft meint man, der Militarismus mache das Wesen der Hohenzollern aus! haben etwa die Hohenzollern den Militarismus als die einzige Lebensbedingung unsres Staates angesehn? Welches Herrscherhaus in

---

[1]) Daß ich damit die Kenntnis der griech. und römischen Geschichte nicht aus den Schulen und unsrer Bildung verbannen will, sei vorläufig nur angedeutet; aber etwas anderes ist gelehrte Kenntnis, anderes Bildung und Vaterlandsliebe. Wer aus fremder Völker Großthaten Nahrung für die Vaterlandsliebe sucht, der liest Aepfel von den Reben.

Europa hat mehr Universitäten gegründet als sie — nämlich neun? Und wer da aus der Geschichte weiß, daß die Hohenzollern zwei Jahrhunderte unter den deutschen Fürsten fast die einzigen Träger deutscher Politik gewesen sind, der wird auch zu dem jeweiligen Träger zunächst Vertrauen hegen, nicht Mistrauen; Vertrauen schlägt schwerer in Mistrauen um als Mistrauen in Vertrauen; Vertrauen versüßt das Leben wie im häuslichen Kreise so im Staate, Mistrauen verbittert es. Nicht soll der Jugend die Demut des Hundes, der mit jedem Fußtritte eifriger schweifwedelt, anerzogen werden, sondern gepflanzt und genährt werden soll des freien Mannes freie Liebe, geweckt das Bewußtsein, daß im Vaterlande die starken Wurzeln unsrer Kraft sind; und weil wir Deutschen allmählich auch ein politisches Volk geworden sind, so soll und muß auch die politische Bildung durch die Schule vorbereitet und in ihr begründet werden. Und das bedeutete es, Hr. Thaulow und ehrenwerte Genossen, wenn „man auch von Patriotismus gesprochen hat, der durch Unterricht in der vaterländischen Geschichte geweckt werden soll."

Weshalb die Kenntnis der Landesgeschichte bei uns in den preußischen höheren Schulen vernachlässigt wurde und wird — ich habe mich bei vielen Leuten, die in den entferntesten Gegenden durch Gymnasien gegangen sind, erkundigt; sie alle klagten über dieselbe nichtswürdige Unkenntnis, mit der sie ins Leben geschickt waren —, woher diese Vernachlässigung grade der preußischen Geschichte, die zu den merkwürdigsten Theilen der Weltgeschichte gehört und dadurch, daß sie unsre Geschichte ist, doch wol nur in den Augen von Narren etwas an ihrem Bildungswerte einbüßt? Warum ist grade dieser Theil des Steinschen Programmes von 1808 so wenig beachtet worden? Ist sie etwa zu schwer zu behandeln? Bah! Leute von Hrn. Thaulows Unfähigkeit mögen das behaupten — jeder Volksschullehrer kann und leistet in jeder Volksschule, was Hr. Thaulow für zu schwer erklärt für Gymnasien und Gymnasiallehrer, die sich doch über

jene sehr erhaben dünken. Es scheinen mir drei Gründe zusammengewirkt zu haben in der Unterrichtsverwaltung wie in den Schulen. Da nenne ich zuerst den lieben Schlendrian, d. h. die Abneigung, Combinationen zu machen und Wege zu wandeln, die nicht schon immer gemacht und gewandelt sind; zu Freund Schlendrian gesellt sich die nachgrade lahm und runzlich gewordene Jungfer Ideal, in der humanistischen Zeit empfangen und geboren, die immer noch davon träumt und faselt, daß alles Große und Schöne nur in Griechenland und Rom zu finden sei, und die nicht achtet auf den tausendstimmigen Ruf ringsum, daß die Preußen und Deutschen noch jüngst wieder Thaten vollbracht haben, die an Größe und Bedeutung nicht um Haaresbreite hinter den größten und bedeutendsten aller Zeiten zurückstehn. An des gutmütigen Schlendrian freien Arm nestelt sich Frau Reaction. Wie diese die deutsche Philosophie nicht leiden mag, weil sie sich mit der Frau Staatskirche nicht recht vertragen kann, und wenn doch einmal Philosophie sein muß, die griechische und römische vorzieht, so ist ihr auch die vaterländische Geschichte unangenehm gewesen. In Kleinstaaten verfiel diese sofort dem Fluche der Lächerlichkeit; in Preußen mußte sie die Erinnerung an allerlei Verheißenes wachrufen. Und so war auch hier Griechenland und Rom das willkommene Land, in das man die unruhigen Geister einige Jahre auf Reisen schickte, aus dem sie als unschädliche Wolkenkukuksheimer zurückkehrten. Die vielen politischen Doctrinäre des Jahres 48, die ohne Liebe der einmal gewordenen Einrichtungen und ohne Kenntnis der Lebensbedingungen des Staates nach ihren Idealen den Dingen neuen Schnitt geben wollten, diese hat die preußische Unterrichtsverwaltung selbst groß gezogen, weil sie auf höheren Schulen und Universitäten alles Nationale höchstens duldete, nicht förderte. In den Schulen hat sie gesucht den Fehler in etwas gutzumachen; wie es in den Universitäten aussieht, davon später ein Wörtchen.

Daß dennoch auf den höheren Schulen der Unterricht in der vaterländischen Geschichte (wie der Geschichtsunterricht über-

haupt) so selten rechte Früchte trägt, hat einen Grund in der ungeschickten Lehrweise. Recht anschaulich wird diese Herr Thaulow machen. §. 352 lautet: „Es bleibt nur noch die Frage übrig, ob Lehrbücher für den Geschichtsunterricht zu Grnnde gelegt werden sollen oder nicht [1]). Im Ganzen ist daran zu erinnern, daß auf allen Gebieten des Unterrichts jeder Lehrer selbst das Lehrbuch sein sollte [2]). Für den universalhistorischen Abriß wird ein tüchtiger Lehrer am besten sich selbst sein Manuscript in gedrängter Kürze ausarbeiten [3]) und seinen Leitfaden in klar referirender Weise, stets die Karte vor den Schülern, ergänzen." So der Universitäts-Professor und Director des pädagogischen Seminars, der wol nie selbst in der Schule Geschichte gelehrt hat. Wie anders das westfälische Provinzial-Schulkollegium und die Directoren in einer ausführlichen Auseinandersetzung über Ziel und Lehrweise des Geschichtsunterrichts (bei Rönne 2, S. 230 ff.)! Dort heißt es u. a.: „Was die Hülfsmittel für die Schüler anbetrifft, so ist es nicht rathsam, daß der Schüler während des mündlichen Vortrages des Lehrers irgend etwas, außer höchstens einem kurzen Abrisse der Geschichte und einer Landkarte, vor sich habe, es sei denn, daß der Lehrer etwa einmal ausdrücklich das ausführlichere Handbuch mitbringen läßt, um einen interessanten

---

[1]) Ist bei uns in Preußen gar nicht mehr in Frage, sondern es ist Vorschrift, daß einem Leitfaden gefolgt wird; daß dieser nicht etwa den Schülern dictirt werde, ist ebenfalls Vorschrift. Indeß wozu sind Vorschriften anders, als daß sie übertreten werden. So lange nicht bessere Schulaufsicht — durch die Eltern — vorhanden ist, wird dieser Unfug nicht aufhören. Vgl. Rönne 2, S. 241.

[2]) Klingt sehr gescheit, ist aber das volle Gegentheil. Wie soll da Einheit in den Unterricht kommen, der immer in mehreren Händen liegt? Kann der Schüler den Lehrer als Lehrbuch in die Tasche stecken und zu Hause darin nachlesen und wiederholen?

[3]) Herr Thaulow macht selbst darauf aufmerksam in der Vorrede, daß man sich die Buchdruckerkunst beim Lehren zu Nutze machen solle, und hat aus dem Grunde seinen Leitfaden geschrieben!

Abschnitt wörtlich daraus vorlesen zu lassen. (Ein Verfahren, das ich aus eigener Erfahrung auf das angelegentlichste empfehle, da einem längeren freien Vortrage zu folgen die Schüler namentlich in den mittleren Klassen noch nicht genug geistige Spannkraft besitzen; der Lehrer lasse die Schüler den gedruckten Leitfaden in der Stunde lesen, erkläre, erweitere das Gelesene, mache es durch Verknüpfung mit bekannten Thatsachen dem Schüler zum Eigentum, lasse das so in der Schule durchgearbeitete zu Hause wiederholen, in der nächsten Stunde wiedererzählen, befestige es durch Abfragen — alles im Anschlusse an das Lehrbuch.) Der Vortrag des Lehrers muß die ganze Aufmerksamkeit des Schülers fesseln." Nachdem das Diktiren und Schmieren verworfen ist, heißt es weiter: „Es wird meistentheils ein gedrucktes Hülfsmittel hinreichen, und so besteht der Apparat, den der Schüler für den historischen Unterricht gebraucht, außer den nöthigen Karten, wenn diese nicht durch hinreichende Wandkarten in der Klasse selbst überflüssig gemacht werden: 1) aus einer chronologisch-tabellarischen Uebersicht für die Gedächtnisübungen, und 2) aus einem Handbuche, welches in lebendiger Darstellung zusammenhängend erzählt, die Schüler anzuziehen weiß, und ihnen so die Wiederholung des ausführlichen Inhaltes der Geschichte zur angenehmen Beschäftigung macht, indem es ihnen den Eindruck des lebendigen Vortrages des Lehrers wiederholt." 1834 verordnete das Ministerium, „in jeder Klasse sämmtlicher Gymnasien ein Handbuch zum Grunde zu legen, welches die Schüler in den Stand setzt, dem Vortrage des Lehrers nicht nur leichter folgen, sondern auch denselben gehörig wiederholen zu können." Nichtsdestoweniger werden dem Geschichtsunterrichte oft genug nur Tabellen oder im besten Falle dürftige Compendien mit einer Unzahl von Zahlen zu Grunde gelegt. Da die Zeit für den Geschichtsunterricht nur sehr knapp bemessen ist, und die Schüler längerem Vortrage zu folgen und das Vorgetragene durch einmaliges Hören sich anzueignen und geistig zu verarbeiten nicht fähig sind, so kommt der ganze Geschichtsunterricht oft auf das

Einpauken der Tabellen hinaus und wird im besten Falle zur Gedächtnisübung. Der ganze belebende, den Geist bereichernde, erhebende und veredelnde Einfluß, den der Geschichtsunterricht haben könnte und sollte, geht verloren. Jedes geschichtliche Ereignis, jeder Mann, der der Jugend vorgeführt wird, darf nicht als dürres, klapperndes Skelett vorgeführt werden, sondern in frischer Lebensfülle und in anmutigem Gewande. Dann prägt sich Mann und That dem Geiste ein, und mit ihnen ganz von selbst — durch kurze Fragen — das chronologische Fachwerk; was Denken und Empfinden anregt und beschäftigt, haftet auch im Gedächtnisse; vom Gedächtnisse zum Denken und Empfinden ist ein weiterer Weg. Viel Unzufriedenheit mit dem Schulunterrichte kommt aus der Verkennung dieser Wahrheit. Meiner Erfahrung nach sind Geschichtstabellen ganz überflüssig, höchstens als Anhang zum ausführlichen Buche nützlich. — Bei diesem jämmerlichen Tabellenkram, wie soll da die Gedankenfülle und mit ihr die der Sprache zunehmen? In unseren höheren Schulen ist verkehrte Welt! Die fremdsprachlichen Grammatiken, die nach dem Urtheile der hervorragendsten Schulmänner (wie Melanchthon, Sturm, Geßner, Meierotto) nicht kurz genug sein können, werden durch das Zusammenkarren der gleichgültigsten Ausnahmen immer dicker, und die Geschichtsbücher, die nicht dick genug sein können, schrumpfen zu Tabellen zusammen! Auf todten Gedächtniskram, nicht auf lebendiges Erfassen großer Gedanken ist es allenthalben abgesehn! Darum sind unsre Jungen auch geistig oft so dürr, nachplappernde Gedächtnismenschen, geistig und sprachlich so tabellarisch, möchte ich sagen. Das Kind schreit, wenn's der Mutter Brust entwöhnt wird — aus welcher Schule spränge nicht die Jugend jubelnd hinaus ins Leben! Da unsre Unterrichtsverwaltung das nicht will, es aber nicht hindern kann[1]), so liegt es auf der Hand, daß Mittel

[1]) S. Wiese, deutsche Bildungsfragen S. 32 Anm. und dazu die Vorrede.

und Wege geschaffen werden müssen, die diesem Unwesen steuern.

Die preußische Geschichte ist sehr leicht zu lehren, weil sie von unsern Fürsten, in den letzten zweihundert Jahren fast durchweg scharf ausgeprägten Charakteren, getragen wird und also meist biographisch behandelt werden kann, ja muß, und weil der Lehrer allenthalben bei den Schülern Anschauungen vorfindet, an die er anknüpft. Für die Behandlung sind einige Bemerkungen dennoch wol am Orte. Man vertrödelt oft mit den Anfängen, den askanischen, bairischen und luxemburgischen Fürsten so wie mit den ersten hohenzollerschen Kurfürsten viel zu viel Zeit. Es kommt gar zu oft vor, daß die unbedeutenden Anfänge als Großes behandelt, die wirklich große Zeit übers Knie gebrochen wird. Friedrichs II. Worte in dem discours préliminaire zu den mémoires pour servir à l'h. de la m. de Br. sind mir sehr lehrreich gewesen: „Je suis fermement de l'opinion qu'une chose ne mérite d'être écrite, qu'autant qu'elle mérite d'être retenue. C'est par cette raison que j'ai parcouru rapidement l'obscurité des origines, et l'administration peu intéressante des premiers princes. Il en est des histoires comme des rivières qui ne deviennent importantes que de l'endroit où elles commencent à être navigables. L'histoire de la maison de Brandebourg n'intéresse que depuis Jean-Sigismond; — c'est depuis cette époque que la matière devenant plus abondante, elle m'a donné le moyen de m'étendre à proportion.“ Diese Worte festhaltend bewahrt man sich auch vor übertriebener Gründlichkeit in der „territorialen Entwicklung“. Die Schule hat Besseres zu thun, als von jedem Stücklein des preußischen Königsmantels und jedem Edelsteine der Krone zu berichten, wie und wann er gewonnen wurde.

Soll die Kenntnis der vaterländischen, deutschen und preußischen, Geschichte sich erweitern und vertiefen und mit ihr vaterländische Gesinnung und — politische Bildung in unsrer Jugend begründet werden, so ist, ohne den ganzen Lehrplan über den

Haufen zu werfen, dies möglich durch zwei Mittel. Erstens ist's unbedingt nötig, dem jammervollen Geschichtstabellenunterricht zu entsagen und ein umfangreiches Lehrbuch dem Unterricht zu Grunde zu legen, ein Buch, das „in lebendiger Darstellung zusammenhängend erzählt, die Schüler anzuziehen weiß, und ihnen so die Wiederholung des ausführlichen Inhalts der Geschichte zur angenehmen Beschäftigung macht", ein Buch, das der Jüngling auch nach der Schulzeit gern wieder zur Hand nimmt, in das auch wol die Eltern gern gucken und das sie mit ihren Kindern lesen. Solange die Römer sich mit ihren Nachbarn um geraubtes Vieh oder Ackerland rauften, konnte ihre Geschichte Geschichtschreiber nicht anziehn; als sie etwas geworden waren, „zogen sie es vor, große Thaten zu vollbringen statt aufzuzeichnen". Beides trifft, wie mir scheint, auch bei unsrer Geschichtschreibung zu. Bis vor wenigen Jahren war die Schule auch in Verlegenheit — und das mag ihr zur Entschuldigung dienen —, welche Bücher sie dem Unterrichte zu Grunde legen sollte. Ich selbst empfahl noch vor einem Jahre für den Unterricht das größere Buch von Hahn, nicht als ob es meinen Ansprüchen und meiner Anschauungsweise ganz entsprochen hätte, sondern weil ich kein geeigneteres kannte; trotz aller Mängel hat das Buch nicht wenig gewirkt, Sinn und Liebe unsrer preußischen Geschichte in weiteren Kreisen, namentlich der Lehrerwelt, zu verbreiten; und darum halte ich dem Verfasser vieles zu Gute. Weit befriedigender aber löst die Aufgabe Pierson (Preußische Geschichte, Berl. 1871, 2. Aufl.), dessen Buch, ebenso gewandt als begeistert geschrieben, das Hahn'sche wissenschaftlich hinter sich läßt. Für den Schulunterricht sind die Bücher von Eberty und Cosel zu theuer und noch unvollendet; das Buch von Voigt leidet an stylistischer Dürre und Ueberladung mit Unbedeutendem; das von Ferdinand Schmidt kenne ich nicht näher. Für die deutsche Geschichte sind die Bücher von Dav. Müller und Duller-Pierson geeignete Hülfsmittel [1]).

---

[1]) Ich kann nicht umhin, aufmerksam zu machen, daß die meisten

Derartige Bücher müssen also in aller Schüler Händen sein. Daß diese Hülfsmittel ein wenig theurer sind als Tabellen und Compendien, kann nichts verschlagen. Wo gewinnt man so edle Schätze, wie Kenntnis der vaterländischen Dinge, Schätze, die durchs Leben dauern, ja im Leben erst rechten Wert erhalten, für so wenig Geld? Für lateinische und griechische, französische und englische Bücher sind 2, 3 Thlr. nicht zu viel — warum fürs Vaterländische?

Daß auf Grund solcher ausführlichen Bücher durch den Geschichtsunterricht dem Deutschen und der Uebung in der freien Rede wirksam in die Hand gearbeitet werden kann durch das Wiedererzählen, habe ich an anderem Orte schon ausführlicher erörtert. Auch die deutschen Aufsätze werden viel mehr als bisher über Dinge aus der vaterländischen Geschichte handeln können. „Durch welche Tugenden ist Rom groß geworden?“ „Welche Umstände führten den Untergang des römischen Reiches herbei?“ — Das sind beliebte Aufgaben; ich meine, warum nicht auch fragen: „Durch welche Tugenden ist Preußen groß geworden?“ „Welche Umstände führten den Untergang des deutschen Reiches herbei?“ Eher als jene sollte diese Fragen ein gebildeter Deutscher beantworten können. Ist es nicht beschämend, wenn gelehrte Zeitschriften glauben Belehrungen über die alte deutsche Verfassung bringen zu müssen, deren Inhalt jedem Primaner geläufig sein könnte?

Umfangreichere Bücher sind das eine Mittel zur Hebung des Unterrichts in der vaterländischen Geschichte. Ein anderes liegt darin, daß man den anderweitigen Unterricht, so weit es irgend

der obengenannten Verfasser, Berliner Lehrer — an Real- und Volksschulen thätig sind. Das ist nicht zufällig. Mit Vergunst also, meine Herren Professoren der Universität, mit der „handwerksmäßigen Beschränktheit“ der Realschulen ist's nicht so schlimm. Das ist richtig, daß von Hellas und Rom weniger gelehrt wird, desto mehr aber von Deutschland. Und hoffentlich wird der deutsche Zug in unsern Realschulen sich je länger je mehr ausprägen.

der Gegenstand erträgt, in Beziehung zum Nationalen setzt. Ich habe schon bei Gelegenheit des deutschen Unterrichtes darauf hingewiesen. Die deutschen Lesebücher, wie die von Hopf und Paulsiek, Lange, Paldamus, Gödeke, Dielitz und Heinrichs, haben diesen Gesichtspunkt festgehalten und geben in den Theilen für die Unterklassen höherer Schulen hübschen Stoff aus der vaterländischen Geschichte und arbeiten so dem späteren systematischen Unterrichte zweckmäßig vor. Dieser hat in Gymnasien und Realschulen jetzt seine Stelle in Tertia. Ein Büchelchen, das durch seine Darstellung und Sprache ebenso dem deutschen wie durch seinen Inhalt dem Geschichts-Unterrichte dienen kann, ist Archenholtzens siebenjähriger Krieg. Ist hier Friedrich der Große selbst der Gegenstand der Bewunderung, so helfe er uns auch, den Blick auf seine Vorfahren und seine eigenen Thaten hinzulenken. Man behauptet so oft, für den französischen Unterricht sei es unmöglich, geeignete Schriftsteller aufzufinden. Nun, wer sucht, findet. Bekanntlich war derselbe König, der deutschem Leben nach Göthes Zeugnis wieder Gehalt gab, ein Franzose in Sprache und Schrift; er hat auch ziemlich viel geschrieben; ob auch gut? Daß sein Französisch selbst einem Voltaire nicht misfiel, ist bekannt genug; wie der größten Geschichtschreiber einer seine Werke nach Inhalt und Darstellung ansieht, ist weniger bekannt. So mögen denn die Worte Rankes hier Platz finden: „Seine Schriften, großentheils auf die Berichte gegründet, die mitten in den Begebenheiten entstanden, in ihrer ursprünglichen Gestalt unter der Eingebung der frischesten Erinnerungen aufgesetzt, zunächst zum Andenken an die tapferen Thaten der Armee bestimmt, sind unschätzbare Denkmale von Wahrhaftigkeit und Einsicht; sie vereinigen scharfe Beobachtung mit umfassend königlichen Gesichtspunkten; literarisch enthalten sie manchen glücklichen Wurf gelungener Darstellung. Was von Cäsars Commentarien gesagt worden ist, gilt vielleicht noch im eigentlicheren Sinne von den Denkschriften Friedrichs. Niemand könnte versucht sein, sie als historische Materialien zu behandeln; kaum

entschließt man sich, etwas daraus zu wiederholen: so eigen tragen sie das Gepräge ihrer Zeit und vor allem des Genius, aus dem sie hervorgegangen sind" [1]). Cäsars Commentarien kennt jeder „Gebildete" in Deutschland, und wofern er sie nicht mehr mit Tertianeraugen ansieht, bewundert er sie; unsres großen Friedrich Schriften — dessen Leben Ranke „einzig in der Weltgeschichte" nennt — sind jetzt in Preußen etwa so bekannt, wie wenn sie in Sanskrit abgefaßt wären. Der freilich, der ein französisches Buch nur in die Hand nimt, wenn es im modernsten Feuilletonstyl geschrieben ist, der wird nicht viel Lust an diesen klaren, nur durch ihre Klarheit und Schlichtheit ausgezeichneten und glänzenden Geschichtsdarstellungen haben, der wird sie als langweilig bald aus der Hand legen. Wer aber Klassisches vom Feuilletonschaum zu scheiden weiß, findet reichen Genuß. Es ist das ja der großen Geister gottbegnadetes Los, daß sie mit einem Blicke übersehen, was hundert gewöhnliche Menschenaugen nicht im Stande sind, und mit einem Worte, einem Satze aussprechen, wozu andre Menschenkinder Stunden und Bogen brauchen. Das macht aber grade die Schriften der größten Geister, wie Cäsar einer war, für den Jugendunterricht so brauchbar. Diese klare Einfachheit, diese Umrißzeichnungen und Skizzen sind grade wie geschaffen, das jugendliche Auge zu bilden und ihm große geschichtliche Ereignisse nahe zu bringen und begreiflich zu machen. Unter den Schriften Friedrichs sind für Tertia, wie Cäsars Denkwürdigkeiten, ich möchte sagen zum Schulbuche wie geschaffen: mémoires pour servir à l'histoire de la maison de Brandebourg; histoire de mon temps; histoire de

[1]) Unter den ersten Büchern der Bibliotheken, die man jetzt in Frankreich zur Bildung der Offiziere anlegt, wurden Schriften Friedrichs des Großen genannt. Auch sein Französisch muß also wol nicht ganz so schlecht sein, wie hie und da ein französischer Lehrer an deutschen Schulen behauptet, der nur Scribe für classisch hält. Wie manches andre, so hat auch wol Französisch der alte Fritz besser verstanden — als deutsche Schulmeister im 19. Jahrhundert.

la guerre de sept ans. Es würde darauf ankommen, aus Friedrichs II. Schriften, namentlich auch aus den Briefen eine geschickte Auswahl zu treffen, nach der Zeit geordnet, mit Einschaltung der unmittelbar vorangehenden Ereignisse, unter deren Eindruck sie geschrieben sind. Ob der Gewinn, den die Schüler und Lehrer daraus zögen, unbedeutend wäre? Ich meine, nicht. Wenn vornehmlich die Realschulen sich so die Kenntnis unsrer vaterländischen Geschichte angelegen sein ließen, wozu ihre ganze, besonders der Cultur der Neuzeit zugewandte Richtung sie befähigt, so würden sie sich manchen Freund erwerben und trotz aller fremden Sprachen mehr als andre Schulen deutsche und preußische sein können. — Was es pädagogisch zu bedeuten habe, wenn die Schüler sich längere Zeit, wie die zwei Jahre der Tertia, in einen Gegenstand recht vertiefen und einleben, das bedarf ja wol keiner längeren Erörterung; dergleichen Gesichtspunkte sind in unsern höheren Schulen aber ziemlich unerhört; ubi facta loquuntur, verbis non opus est (wo Thaten reden, bedarf's der Worte nicht).

Daß die (geographische) Kenntnis unsres Vaterlandes für Leben und Geschichte gleich wichtig ist, brauche ich nicht mehr zu beweisen. Wieder sind es die (von Unkundigen) vielgeschmähten Realschulen, die diese Kenntnis eifrig pflegen und in Zukunft noch eifriger, wie ich hoffe, pflegen werden.

---

Ich kann diesen Abschnitt — vaterländische und politische Bildung — nicht schließen, ohne noch auf Eins hingewiesen zu haben; es betrifft dies die Einführung der Jugend ins politische Leben der Gegenwart. Daß die Römer ihre Jungen mit in den Senat und auf das Forum nahmen und sie unmittelbar ins lebendige Leben der Gegenwart einführten, das findet jeder Schulpedant ganz in der Ordnung; denn die Römer waren, wie Cicero

sagt, zu zwei Dingen geboren: zum Denken und zum Handeln; wir Deutschen sind nur zum Denken geboren; das ist nun einmal unser Geschäft — auch das Extemporaleschreiben. Aber unsre Jugend ins frische Leben einzuführen und zu thatkräftigem, gesinnungstüchtigem Handeln zu gewöhnen, alles Lernen aufs Leben hinzulenken und zu berechnen — wie banausisch! — In England nimt kein Lehrer Anstoß daran, daß jeder Gymnasiast seine Zeitung liest (Wiese, Briefe über engl. Erzieh. Br. 3. S. 23); wie dort alle Wissenschaft aufs Leben bezogen wird (ebenda Br. 6. S. 57), so läßt man auch früh den Jüngling sich um das Leben und seine Gedanken und treibenden Kräfte kümmern; graue Theorie und Vernachlässigung der Bedürfnisse des Lebens machen sie unsrer deutschen Bildung zum Vorwurfe. — Vor hundert Jahren, als die einzigen öffentlichen höheren Schulen die (lateinischen) Gymnasien mit ihrem verknöcherten Verbalismus waren, schuf der Gegensatz zum Verbalismus die Realschulen; Realismus gegen den Verbalismus und Einführung ins Leben der Gegenwart waren ihre Grundgedanken. So hielt man es auch für gut, in den Schulen Zeitungen zu lesen; spötte man nicht darüber! Der leitende Gedanke war richtig, wenn auch die Ausführung verfehlt war. In die Schulen freilich dürfte heut niemand mehr Zeitungen bringen wollen, aber wie, wenn zu Hause die Väter sich's angelegen sein ließen, den Jünglingen neben dem Schulunterricht, der sich zumeist mit der Vergangenheit beschäftigt, das Leben der Gegenwart verständlich zu machen? Sollte nicht in manchem Jünglinge durch den Blick in die Gegenwart das Verständnis erschlossen werden, warum er dies und jenes in der Schule lernt und welchen Wert es im Leben hat? Sollte nicht die Einsicht in den vernünftigen Zweck seines Lernens oft ein recht wirksamer Sporn zum Lernen sein? nicht das Interesse wecken? Kommt nicht alles im Jugendunterrichte auf das Interesse der Jugend an, auf ihre Lust, sich bilden zu lassen und sich zu bilden? Freilich, Zweckmäßigkeit ist von Nützlichkeit nicht weit ab, und vor der haben viele

Leute eine wahrhaft kindische Furcht. Und doch — geschieht etwas Tüchtiges im Leben, ohne daß dem Schaffenden ein Zweck vorschwebte? Gewinnt nicht durch den Zweck und die Anwendung alles Wissen erst seinen Wert? Was ist Wissen ohne Handeln? Und wer da meint, daß die Jugend nicht über die Zwecke der einzelnen Unterrichtsgegenstände und ihren Wert fürs Leben nachdenkt, der täuscht sich sehr. Ist es nicht viel verständiger, das Urtheil der Jugend nicht sich selbst zu überlassen oder gar zu unterdrücken, sondern es zu leiten und zu berichtigen? Hat der Schulunterricht so sehr Prüfung und Rechenschaft zu fürchten? Wenn er sie fürchtet und zu fürchten hat, ist Prüfung und Rechenschaft nicht erst recht geboten?

---

## Ein geistiges Erbe aus der jüngsten Vergangenheit.

Was ist ein Volk anderes, könnte ein Napoleon sagen, als eine größere oder kleinere Menge Menschen, die gleich dem Sandhaufen ein Wind auf einen Ort heut zusammengeweht hat und darum morgen wieder zerstieben kann? Wären die Völker wirklich nichts anderes, so wäre Napoleon nicht auf Sct. Helena im „Elend" gestorben, so säße sein Enkel heut auf dem Throne Frankreichs, und die deutschen Schulmeister lehrten nach dem Napoleonischen Katechismus, daß „Napoleon Gottes Bild auf Erden sei", „daß wer sich gegen ihn auflehne, sich ewiger Verdammnis schuldig mache". Wenn Tausende von Menschen aus den verschiedensten Ländern auf einen Ort zusammenkommen, sind sie ein Volk? Gewiß nicht, aber sie können eins werden. Wodurch? Als der Große Kurfürst den Thron seiner Väter bestieg, beherrschte er Völker, kein Volk. Wodurch werden und wurden die

bisher Getrennten und zufällig Zusammengewehten ein Ganzes, ein Volk? Durch die Gemeinsamkeit der Interessen, der niederen und höheren, durch die Einheit des Denkens und Empfindens, wie jedes längere Beisammensein sie allenthalben erzeugt im häuslichen Leben, auf Reisen, in Vereinen, durch die Gemeinsamkeit der Erlebnisse, froher und ernster, durch die Gemeinsamkeit der Erinnerungen, durch die Gleichheit der Neigungen und Gewohnheiten. Unsichtbar ist dieses Band, aber unzerreißbar; versuche die Einzelwesen zu trennen, sie werden immer wieder zu einander streben und sich zusammenfinden. Und diese Einheit des Denkens und Empfindens prägt sich am schärfsten und klarsten aus in der Sprache. Sonderung der Stämme und Zerbröckeln der Sprache in Mundarten gehen Hand in Hand; Vereinigung der Stämme zu einem Volksganzen durch einen zwingenden Gedanken sucht und erzeugt auch in dem Gedankenausdruck, in der Sprache, Einigung und Verständigung; so im Altertum der Osten in der griechischen, der Westen in der lateinischen Sprache; indem die Kirche und die mittelalterliche Wissenschaft alle Völker zu umspannen suchte, mußte sie auch einen allen verständlichen Gedankenausdruck schaffen; das Latein wurde abermals Weltsprache. Wie die geistige Einheit des deutschen Volkes in der Reformationszeit auch in der Sprache ihren natürlichen Ausdruck fand, daran habe ich bereits oben erinnert; auch daran, daß der sogenannte Humanismus nichts weiter als ein Verneinen, eine Entäußerung des angeborenen nationalen Wesens ist. Je höher man steigt, desto mehr schwinden dem Auge an Menschen und Dingen die Farben und Formen; im Verhältnisse zu Gott schwinden an den Menschen die Sprach-, Farben- und Formenunterschiede; wo aber Menschen mit Menschen verkehren, da gelten sie nur so viel, als sie innerlich und äußerlich Glieder eines Volkes sind. Nur die religiöse Bildung ist allgemeinmenschlich (human), alle übrige ist national. Lernen mag ein Volk vom andern, und namentlich soll eines das andre verstehen und achten lernen — aber wehe dem Volke, das seiner Art sich

einer fremden zu Liebe entäußert und sie von sich wirft wie ein abgetragenes Kleid.

Schauen wir zurück auf unser deutsches Leben! Politische und geistige Zerfahrenheit, wie stimmen sie zu einander! „Es ist eine besondere Sache um uns arme Deutsche, klagt Möser (Phant. 1, 52); ohne Hauptstadt sollen wir ein eigenes Nationaltheater, ohne Nationalinteresse Patriotismus, und ohne allgemeines Oberhaupt unsern eigenen Ton in der Kunst erlangen." Alles Ausländische hat bei uns Deutschen in den letzten drei Jahrhunderten seine Zeit gehabt und ist Ideal für die Jugendbildung gewesen; Römer haben wir zu sein versucht, wie Franzosen und Griechen; nur eins sind wir nie ehrlich und mit ganzem Herzen gewesen — Deutsche! Lateinisch und Französisch und Griechisch haben wir gelernt und bewundert bis zur Narrheit, aber keinem von jenen Völkern haben wir das Geheimnis seines Wesens abgelauscht, keines trotz allen Studiums verstanden, von keinem gelernt Deutsche sein, wie sie Römer, Franzosen und Griechen waren. Nicht aus dem Studium jener Völker und dem Anschauen ihrer Nationalität sind wir allmählich unbewußt wieder ein Volk, ein Ganzes geworden, dessen Denken eins ist, in dessen Adern der gleiche Puls schlägt. Politisch schweißten uns die Hohenzollern seit dem Großen Kurfürsten zusammen, mit kleinen Massen beginnend und immer größere anfügend; geistig sammelten ebenso seit dem vorigen Jahrhundert uns unsterbliche Dichter und Denker; gemeinsames Unglück und gemeinsame Abwehr fremder und einheimischer Zwingherrschaft gaben uns allen große Erinnerungen; Handel und Wandel und gesteigerter Verkehr, Vereinigungen zu Freude und ernster Gedankenarbeit aus Nord und Süd, Ost und West knüpften die Bande immer fester. So hat sich im Leben erst langsam, dann rascher und immer rascher jene Wandlung vollzogen, die wir noch fast mehr anstaunen als begreifen, gleich dem Erwachenden, der zwischen Traum und Wirklichkeit schwebt.

Und wie steht's nun mit der Schule und der Jugendbil-

dung, von der mancher allzu überschwenglich verlangt und gehofft hat, sie solle und werde dem faulen Leben voraneilen? Daß solche Erwartungen und Hoffnungen in sich von vornherein widersinnig sind, ist oben gezeigt worden; das nur darf und soll man von der Schule fordern, daß sie dem Leben folge und ihm auf der Ferse bleibe, daß die Jugend, welche sie entläßt, den Anschluß ans Leben habe, daß sie die Gedanken, welche im Leben sich herausgearbeitet haben, der Jugend mittheile, befestige und vertiefe, und so das Band zwischen der Vergangenheit und Zukunft unzerreißbar knüpfe. Alle Gedanken und Kenntnisse, die man im Volke verbreiten und kräftige Wurzeln schlagen lassen will, bringt man in die Schule; vom Leben her kommen sie, aufs Leben wirken sie zurück. Und das nun, meine ich, müsse das geistige Erbe sein, das die deutsche Schule aus der jüngsten Vergangenheit zieht, daß sie wesentlich deutsch werde, daß sie nicht fürder „mit seichter Gleichgültigkeit die Triebe vernachlässige, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, Liebe zu Gott, König und Vaterland.“ Unsere Jungen sind von Haus aus religiös und national; die Natur müßte sich in uns geändert haben, wären sie es nicht; aber gleichgültig gegen Religion und gegen das Vaterländische blasirt kommen sie oft, nur allzu oft aus der Schule. Ist die Schule unschuldig daran? Kein Mensch wird sie von der Hauptschuld freisprechen. Die Volksschulen zwar sind „deutsche Schulen“ (so nannten sie frühere Jahrhunderte bezeichnend im Gegensatze zu den lateinischen) geblieben und darum in ihrem Kerne gesund. Aber wie steht es mit den höheren Schulen, den Gymnasien und Realschulen? Die letzteren sind von dem nationalen Gedanken, der sie mit ins Leben rief, oft ebenso weit seitwärts abgewichen, als die Gymnasien hinter ihm zurückgeblieben sind. Zwar sagt Herr Wiese (Das höhere Schulw. II, S. 17): „Die Gymnasien können heut nicht mehr die alten lateinischen Schulen sein und sein wollen“, und (in den Erläuterungen zur U. u. P. O. 1859 S. 42): „— weil Kenntnisse und geistige Bildung nur auf

der Grundlage religiöser und nationaler Lebensbestimmtheit zu voller Wirksamkeit gelangen können, so wird religiöse und volksthümliche Bildung den Charakter auch der Real- und höheren Bürgerschulen wesentlich mitzubestimmen haben. Sie sind ebenso wie die Gymnasien vor allem deutsche und christliche Schulen." Aber sind sie es wirklich? Und bei redlichem Willen der Lehrer und Directoren, sie vor allem zu deutschen und christlichen Schulen zu machen, wäre es möglich, wo so viel Gewicht auf das Fremde gelegt wird? Und ist jener redliche Wille und die Ueberzeugung, daß auch unsre höheren Schulen vor allem deutsche und christliche sein sollen, denn wirklich vorhanden? Wie viele Schulmänner giebt's denn, die überhaupt höhere Bildung in anderem als fremden Sprachen suchen, die sich Wesen und Begriff der Bildung so weit klar gemacht haben, daß sie Kenntnis ausländischer Bildung als etwas Zufälliges, Unwesentliches betrachten? Doch, daß ich nicht mit Schatten zu fechten scheine, will ich einige Beweisstücke beibringen. Ich habe schon oben aus Schleiermacher angeführt: „Die eigentliche gelehrte Bildung ist doch nicht bloß die Sprachbildung, sondern die höhere intelligente überhaupt; es kann und wird aber ein ausgezeichnetes Talent an der Muttersprache einen ebenso sicheren Leiter haben wie an den alten." Wie er hier den lächerlichen Anspruch der Philologen bekämpft, daß sie allein den Schlüssel zu höherer Bildung haben, so legt er an anderen Stellen dar, daß alle höhere und besondere Bildung sich nur aus der allgemeinen (nationalen) emporheben dürfe. Thaulow §. 516: „Diese Forderungen (daß nämlich die Muttersprache die Grundlage aller Grammatik sein u. s. w. und daß mehrere aparte Stunden durch das ganze Gymnasium für den deutschen Unterricht verlangt worden sind — maßlos (!) nennt sie der Mann §. 515) wären richtig, wenn der Satz unwahr ist, daß es keine vollkommnere Schule für die Ausbildung in der Muttersprache giebt, als die lateinische und griechische Sprache, und wenn jemand die Aufgabe des

Gymnasiums anders stellte, als daß sein höchstes Ziel die möglichste Vollendung in der Muttersprache ist. Durch Griechenland und Rom in die Heimat ist das Motto jedes Gymnasiums." §. 351: „Das Grundwesen des Gymnasiums besteht darin, sich bei den Griechen und Römern in Wohnung und Kost zu geben." R. v. Raumer (in seines Vaters Pädagogik Bd. 3, S. 255): „Ich setze voraus, daß meine Leser mit mir in den klassischen Studien die wesentliche Grundlage der allgemeinen Bildung für diese drei Stände sehen (nämlich des Pfarrers, Richters und Arztes — also Kastenabsonderung!). Denn wer dies bestreitet, den kann ich hier weder widerlegen, noch berücksichtigen. (Bekanntlich die beste Art, mit einem Gegner fertig zu werden). — — Als Aufgabe des deutschen Unterrichtes der Gymnasien wird S. 256 bezeichnet: „Für den eigenen mündlichen und schriftlichen Gebrauch soll die Hochdeutsche Schriftsprache diesen Ständen wo möglich so zur zweiten Natur werden, daß sie ihrer in derselben Weise mächtig sind, wie der schriftlose Mensch im mündlichen Verkehr seinen Dialect zu handhaben weiß. In Bezug auf die neuere deutsche Literatur bilden diese Stände den wesentlichsten Theil des Publikums. Für sie (diese drei Stände!!) haben unsre großen Dichter und Prosaiker zwar nicht ausschließlich aber doch vorzugsweise geschrieben" [1]) u. s. w. Daß es auf den vaterländischen Geist, der in der Muttersprache lebt, ankommt, daß es gilt, durch den vaterländischen Geist der Jugend Geist zu nähren, und daß von diesem Geiste die Muttersprache unzertrennlich ist und mit und an ihm gelehrt werden muß, das begreift diese Kathederweisheit nicht; die trennt die Muttersprache vom vaterländischen Geist; denn

[1]) Schelte mir niemand mehr die Bornirtheit und den Kastengeist der Junker; in den Gelehrten spukt dieser Kastengeist noch hundertmal ärger. Lessing, Schiller, Göthe haben vorzugsweise für Pfarrer, Richter, Aerzte geschrieben! —

Wer will was Lebendig's erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist herauszutreiben;
Dann hat er die Theile in seiner Hand;
Fehlt, leider! nur das geistige Band.

Da ich einmal bei der Universitätsweisheit bin, so noch etwas aus den Akademischen Gutachten. Von den Königsberger Herren, die dem deutschen Unterrichte die „pädagogische Productivität" absprechen, habe ich schon oben gesprochen. Vor anderen sei erwähnt eines der Berliner Universität, die vor anderen dem nationalen Bedürfnis entsprang, das Köpke (S. 35) treffend zeichnet: „Auf Umbildung und Erziehung des Volkes durch freie Entfaltung der Kräfte kam es jetzt an; nicht das nur Ideale, das rein Menschliche reichte aus; in dem besonderen Charakter des Volkes, in der Liebe zum Vaterlande mußten die Gedanken, welche den Wert des Menschen bedingen, sich ausprägen. Daß nur eines mit dem andern gedeihen könne, erwuchs immer mächtiger zur allgemeinen Ueberzeugung." S. 24 ist zu lesen: „Nach so vielem Umhertasten (?!) wird es doch sein Bewenden dabei haben, daß für den jugendlichen Durchschnittskopf die angemessenste Zucht in der methodischen Zerlegung (!?) des Gedankenbaues antiker (!) Schriftsteller liege, deren allgemeinmenschlicher (!?) Gehalt zugleich eine Art geistiger Muttermilch bildet." Von der Bildung am deutschen Geiste und zu deutscher Wissenschaft wird gar nicht gesprochen. Das ist sechzig Jahre nach Gründung der Universität geschrieben. Wer da noch an eine Entwicklung des deutschen Geistes von innen heraus glaubt, den beneide ich um seine Glaubenskraft. — In den Protokollen der zweiten Conferenz schlesischer Directoren (1870) — um auch aus diesen Kreisen ein Pröbchen vaterländischen Geistes und deutscher Bildung zu geben — läßt ein Director sich S. 56 also vernehmen: „Noch bildet das klassische Alterthum den Mittelpunct des Gymnasialunterrichtes; noch sieht man in der genauen Kenntniß des Griechen- und Römerthums den einzig sicheren Grund für jeden,

welcher sich der Wissenschaft widmet."[1]) Gegen Herrn Köchly, den hochverdienten Vorkämpfer für deutsche Gymnasien und deutsche Jugendbildung und schlagfertigen Gegner des verkehrten Humanismus, erklärte Rektor Stallbaum zu Leipzig 1846, „daß die altklassischen Sprachen, obschon erstorben, doch noch fort und fort Zeugnis geben von einer hohen Humanitätsbildung, welche einstens die Welt des Altertumes geschauet hat, die neue Welt aber noch bewunderungsvoll anstaunen und zum endlichen Ziele ihrer eigenen Bestrebungen machen muß."[2]) Doch was bringe ich zum Beweise des undeutschen oder gar deutschfeindlichen Zuges in deutschen Jugendlehrern Aussprüche Einzelner bei! Beschloß nicht die pädagogische Section deutscher (?) Philologen und Schulmänner zu Kiel im Jahre des Heils 1869 fast einstimmig: „Die altklassischen Sprachen bilden die bleibende Grundlage des Gymnasialunterrichtes, doch müssen Mathematik und Naturwissenschaften als berechtigte (!) Bildungselemente anerkannt werden"? Sonst pflegt doch die Redensart zu lauten: die altklassischen Studien auf nationaler und religiöser Grundlage — in Kiel vergaß man selbst diese Redensart. Ihr guten Leute, und wenn noch hundert solcher Versammlungen die altklassischen Sprachen für die bleibende Grundlage erklären — sie werden es nicht bleiben, denn sie sind es thatsächlich schon seit Jahrzehnten nicht mehr. Schulmän-

[1]) Wiese, deutsche Bildungsfragen S. 7: „Ueber den Werth der einzelnen Bildungsmittel, wie der alten Sprachen im Gegensatz zu den neueren, der Naturwissenschaften u. s. w. wird heftiger Streit geführt; und so fehlt viel, daß z. B. auch die Gymnasien noch von dem allgemeinen Vertrauen getragen würden. Man läßt es sich mehr gefallen, daß das nun einmal noch der gewiesene Weg ist, der die Söhne schließlich zu einer amtlichen Stellung führt, als daß man in seiner Schätzung einig wäre."

[2]) S. Köchly, vermischte Blätter 1, S. 110, wo er den alten Plato-Wortklauber und Lesartensammler weidlich abthut. — So wenig verstand ein Mann wie Stallbaum das Griechen- und Römertum, daß er deren einseitige Nationalität für Humanität ansah!

ner sind ebenso oft unfähig wie gewisse Universitätsprofessoren, die Gegenwart und die gegebenen Thatsachen zu verstehen. Was sollte auch aus den höheren Schulen und den Universitäten werden, wenn die „Neobarbarei" des 19. Jahrhunderts in ihre Stuben und Auditorien dränge!

Wie soll eine deutsche Erziehung gedeihen, ein gesunder Gemeingeist sich bilden, wenn man mit Thaulow ausruft: „Durch Griechenland und Rom zur Heimat!" Wer das in Sparta gepredigt hätte, den hätten sicher die Gesetzeswächter als gemeinschädlich des schleunigsten über die Landesmark geschafft; in Athen hätte er seinen Aristophanes, vielleicht auch seinen Ankläger gefunden. Ich bin weit entfernt und zu alt dazu, um zu meinen, wir thäten am besten, mit der Ueberlieferung in der Schule zu brechen und so bald als möglich damit Kehraus zu machen. Unser Entwicklungsgang läßt sich nicht wegschaffen, die verflossenen Jahrhunderte lassen sich nicht zurückrufen, und der Unterricht muß an das Ueberlieferte anknüpfen. Man bricht in der Schule so wenig ungestraft mit der Vergangenheit als im Staatsleben. Aber es macht einen gewaltigen Unterschied in der Lehrweise und für die Zukunft und Entwicklung unsres Schulwesens, ob man das für den denkbar besten Zustand, der festzuhalten ist, oder für eine Unnatur ansieht, von der man allmählich in die naturgemäßen Bahnen, aus denen unsre Altvordern sich drängen ließen, überzuleiten sucht. Ich bin der Ueberzeugung, daß die Bestrebungen deutscher, volkstümlicher Bildung und Erziehung von Jahr zu Jahr erstarken und durchdringen werden, daß auf unseren höheren Schulen alles Fremde den Platz einnehmen wird, den bis jetzt das Deutsche und die vaterländische Geschichte einnahm. Wenn die Befürchtungen begründet wären, daß dann unsre ganze höhere Bildung über Bord gehe, dann müßte man freilich mit Hand und Fuß sich dagegen stemmen. Aber wie, wenn es sich einst gestaltet, wie Grimm vorahnend oder vorschauend (kl. Schr. 1, 233) sagt? „Dann kann jeder praktische Gebrauch der classischen Sprachen und alle Zu=

rüstung darauf erlassen bleiben, ihr historisches Studium desto angestrengter und so zu sagen uneigennütziger betrieben werden." Dann wird auch der geistlose Extemporale-Plunder, der die sogenannte altklassische Bildung zur Fratze macht, schwinden und die deutschen Schullehrer werden begreifen, daß nicht das Herumkauen an dürrem Formenstroh die jugendlichen Geister nährt, sondern Gedanken, so wahr als der Geist lebendig macht und der Buchstabe tödtet. Es ist grundfalsch, in den Sprachen, der Litteratur und Geschichte fremder Völker mehr zu sehen und zu suchen als einen „Aufputz", wie es Montaigne treffend bezeichnet [1]). Es gilt auch von der höheren Knabenerziehung, was Möser (Phant. 1, St. 21) von der der Mädchen sagt: „Die ganze sogenannte schöne Erziehung ist höchstens die Frisur der gesunden Vernunft, und es ist eine lächerliche Thorheit, ehender an die Frisur als an das Linnen zum Hemde zu gedenken. Wenn der Luxus den Ueberfluß zum Grunde hat, so ist er anständig; und er kann auch dem Staate nützlich sein. Allein da, wo er auf Kosten des Notwendigen gesucht wird, wo die Seele noch Mangel an den notdürftigsten Wahrheiten leidet, und sich dennoch mit einem ohnmächtigen Schwunge zur Tafel der höheren Weisheit erheben will, wo unsre Töchter französisch und englisch plaudern sollen, ohne die geringste Theorie oder Praxis von der Haushaltung zu haben: da ist dieser Luxus der Seelen nichts als ein prächtiges Elend, und die Folge davon ist für die Seele ebenso erschrecklich, als die übermäßige Wollust für den Körper ist. Sie verzärtelt, schwächt und verwöhnt den Geist von den alten ehrlichen Tugenden, womit unsre Mütter wie in einer sammtnen Mütze umhergingen."

Und worin besteht nun die deutsche, volkstümliche Bildung? Nicht in Jahnschen Hemdkragen und urwäldlichen Knotenstöcken; auch Kenntnis, Verständnis und Uebung der Mutter-

---

[1]) C'est un bel et grand „adgencement" sans doubte que le grec et latin, mais on l'achete trop cher.

sprache sind nur die Außenseite, die Form, das Gefäß. Erfassung und Aneignung des deutschen Geistes, wie er sich offenbart hat im religiösen, im Staats- und Rechts-Leben, in Kunst und Wissenschaft, in Sprache und Litteratur in neuer und alter Zeit, sich einleben in diesen Geist, mit seinem Volke im ganzen Denken und Empfinden sich eins fühlen, mit ihm in der lebendigen Wechselbeziehung des Empfangens und Gebens stehen — das nenne ich deutsche Bildung. Und eine solche Bildung geringschätzig ansehn können nur heimats-, gesinnungs- und charakterlose Menschen. Wen es juckt, der kratze sich! — Und ist nicht der beste Schutz gegen allen Ultramontanismus und Internationalitätsschwindel ein lebendiges Heimats- und Nationalitätsgefühl?

„Das Heer hat seine Pflicht gethan, jetzt wollen wir die unsre thun", hörte ich von einem geist- und einflußreichen Beamten der preußischen Unterrichts-Verwaltung im vorigen Frühjahr. Eben zurückgekehrt aus einer Prüfung, klagte er, wie alles in unserem Geistesleben, in unsrer Bildung zerbröckle; alles zerstiebe in Fachbildung, die innere Einheit fehle. Nun wolan! thun wir unsre Pflicht — die Verwaltungsbeamten oben, wir Lehrer unten. Bringen wir nur das auch in der Jugendbildung zur Anerkennung, was im Leben längst gilt; wie wir alle auf deutschem Boden geboren sind und stehen, so wollen wir endlich auch die Einheit in der Bildung suchen im Deutschen, im Vaterländischen; hier müssen wir alle, wie wenig wir einander auch sonst verstehn und wie sehr wir in unsern wissenschaftlichen Bestrebungen uns trennen, einander verstehen und wiederfinden. Hier ist die Centripetalkraft, die um so stärker werden muß, je mächtiger und unvermeidlicher die Fachbildung wird. Alles Fremde, und sei es noch so herrlich, ist nur ein Aufputz.

Wie aber soll sich dieser Umschwung in der Jugendbildung vollziehen? Etwa von oben durch Verordnungen? Wer an die ehrliche und treue Durchführung derselben glaubte! Durch die Lehrer allein? Was böte ihnen einen Maßstab, wie weit sie gehen sollen, wo stehen bleiben? Nicht einige Räte am

grünen Tisch, nicht die Lehrer, und seien ihrer einige Tausend, können, da sie alle nicht so im frischen Leben stehn, beurtheilen, was dem Leben Not ist, wie weit Fremdes, wie weit Vaterländisches. Das können nur die, die selbst schaffend im Leben stehen, oben und unten, rechts und links. Nur durch die im Leben stehenden Eltern der Kinder können die Bildungsanstalten mit den wechselnden Bedürfnissen des Lebens bekannt werden. Das Leben stellt der Schule die Aufgabe, die Schule muß Mittel und Wege dazu finden; das Was gehört dem Leben, das Wie der Schule. Das Leben giebt der Schule und der Unterrichtsverwaltung den Stoff, diese schneiden und nähen das Kleid daraus.

Nimmer hätte die deutsche Schule und Jugendbildung den heimischen Boden verlassen, hätten nicht allmählich mehr und mehr solche Männer die Schulleitung in die Hand bekommen, die selbst sich ihres Volkstums entäußert hatten, wie die Humanisten, welche fremde Bildung auch als höhere, die allen gemeine als gemein ansahen.

Was mit dem Leben in Berührung kommt und bleibt, wird selbst lebendig und bleibt ewig frisch; was vom Leben sich abscheidet, verdammt sich selbst zum Tode. Die wolmeinendste Bureaukratie kann nimmer das dem Leben ablauschen, was dem Leben frommt. Nur vom Leben her kann die Schule sich am Leben erhalten; und es gilt die gleichmäßige Einwirkung des Lebens auf die Schule herbeizuführen. „Dann werden auch hier über alten Schaden neue Wellen strömen.“

---

Nachschrift. Indem ich diese Gedanken über deutsche Bildung noch einmal durchlese, kommt's mir fast lächerlich vor — nicht was ich schrieb, sondern daß ich's schrieb, daß ich Selbstverständliches, mit Einem Worte zu Bezeichnendes, in aller Herzen Lebendes ausführlich darlege. Und doch — daß es nicht über-

flüssig ist, darüber lassen die angeführten Stellen wol keinen Zweifel. Möglich, daß mancher jener Herren, wenn er seine Worte in diesem Zusammenhange gleichsam unterm „Kaak"[1]) liest, seiner Worte sich schämt — Ursache hat er jedenfalls genug in unsrer Zeit dazu; wahrscheinlich auch, daß nach Jahrzehnten, wenn diese Seiten als Makulatur einem Deutschen in die Hand fallen, er sie als Schnurre aufbewahrt, daß man in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dergleichen noch schrieb; aber beweist nicht beides, daß dergleichen geschrieben werden muß und daß es zu schreiben nützlich war?

---

## Unterscheidung der Schulen; die allgemeine und die besondere (Berufs-) Bildung.

Wie vielgestaltig, ja einander widersprechend auch die Bildung und die geistigen Bestrebungen der Einzelnen in einem Volksganzen seien, Ein Gemeinsames haben sie alle; sobald sie dieses Gemeinsame verlieren, hören sie auf, ein Volk zu sein, gehen sie um Jahrtausende zurück auf die Kulturstufe, da die Menschen nur Menschen waren[2]), sie verlieren das Unterscheidende, das, was die Art ausmacht; das Gemeinsame, was ein Volk bildet, ist das Nationale, für uns also das Deutsche. Worin das Deutsche besteht, habe ich vorhin näher bestimmt. Dieses

[1]) d. i. Pranger.

[2]) Eine reinmenschliche Bildung erstreben, heißt also nicht, in der Bildung vorwärts, sondern rückwärts schreiten, heißt die differentia specifica aufheben, um zum genus proximum zu gelangen, heißt alles Individuelle aufheben und am verwaschenen, charakterlosen Allgemeinen Gefallen finden. Wer sich das anschaulich machen will, der sehe sich die Dupuisschen Köpfe an, die jetzt so vielfach als Modelle beim Zeichenunterrichte gebraucht werden.

muß, wie es im Leben der Kern und Grundstock ist, auch der Kern und Grundstock in der Jugendbildung sein, an diesen muß sich alle besondere Fachbildung anschließen, sei es daß die allgemeine Bildung vorher angeeignet ist und vorausgesetzt wird — wie in einigen Fachschulen, sei es daß sie mit der allgemeinen Bildung zugleich angeeignet wird — wie in den Volksschulen, Gymnasien und Realschulen.

Zu diesem allgemeinen (d. h. allen eines Volkes gemeinen, nationalen) Bildungsstoffe geistiger Art kommen noch in unsrer Zeit die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens. Ist diese innere Einheit vorhanden, so ist die größte Manigfaltigkeit der besonderen Bildung und der Bildungsanstalten möglich, ja nützlich. Fehlte diese Manigfaltigkeit, so würde die Einheit zur Einerleiheit und Einförmigkeit. Reichtum und Manigfaltigkeit, Armut und Einförmigkeit gehen wie in der Natur so in der Geisteswelt immer Hand in Hand. Die Einförmigkeit der Geister im Mittelalter konnte nur einförmige Schulen erzeugen und konnte mit diesen fertig werden. Geistesarme in unsrer Zeit sehnen sich nach jener Einförmigkeit zurück; natürlich, weil der Arme unter Armen aufhört arm zu sein. Der gegen das humanistische Mittelalter millionenfach gemehrte Geistesreichtum unsrer Zeit ermöglicht und erfordert nun auch eine große Manigfaltigkeit der Bildungsanstalten. Da die Bildung unsres Lebens so reich ist, so kann jede Schule aus ihr nur einen Ausschnitt geben, und dadurch wird jede Schule auch zu einer Fachschule, ob der Fächer, für die sie bildet und denen sie genügt, nun viele oder wenige sind. Aber nicht nur das, was sich an den Kern allgemeiner (d. h. nationaler) Bildung ansetzt von anderen nützlichen Fertigkeiten und Wissenschaften unterscheidet die einzelnen Schulen, sondern auch die Verschiedenheit des Zweckes und der daraus bedingten Lehrweise, und endlich der Grad, bis zu welchem es die Bildungsanstalten in dem Gelehrten bringen, mit dem in enger Verbindung die Reihe der Lehrjahre steht.

„Fachschulen" und „nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten"? fragt vielleicht mancher Leser. Ja; machen wir uns nur darüber klar. „Die Frage, ob man eine Schule als Fachschule oder als allgemein vorbildende zu betrachten habe, ist nicht so leicht zu entscheiden, wie mancher meint. So wird man das Kadettenhaus als eine Fachschule betrachten können, deren Ziel ist, den künftigen Offizier mit den für sein Fach nöthigen Kenntnissen auszurüsten. Da aber das Kadettenhaus zugleich die allgemeine Bildung des Offiziers ertheilt, so ist es ebensowohl die allgemein bildende Schule des Offizierstandes. Theoretisch hat man zwischen Fachbildung und Standesbildung zu scheiden. In der Praxis aber lassen sich die einzelnen Schulen nicht streng nach dieser Eintheilung scheiden." (R. v. Raumer, Gesch. d. Päd. 3, S. 290). Diese Verbindung der allgemeinen mit der besonderen Berufsbildung ist naturgemäß und fast in allen Schulen vorhanden. Nur wenige Schulen sind ganz und rein Fachschulen d. h. solche, die lediglich die Mittheilung der für einen Beruf oder mehrere nötigen Fertigkeiten und Kenntnisse zum Zwecke haben; solche Schulen nehmen nur Schüler auf, die ihre allgemeine Bildung schon auf einer andern Schule empfangen haben. Hier ist in der Bildung der jungen Leute nach einander, was dort neben einander. Auch auf Fach-Schulen und Bau- und Gewerbe-Akademien (z. B. den Berliner) sollte man nie die allgemeine Bildung vernachlässigen. Ein Ingenieur bezeichnete mir neulich ungefragt diesen Mangel der allgemeinen Bildung und die Einseitigkeit der Fachbildung unsrer berliner Gewerbe-Akademie als einen schlimmen Fehler und rühmte dagegen die in Hannover. Hätten auch hier Männer wie jener Ingenieur, die im Leben stehn, Einfluß auf die Gestaltung der Akademien, so würde dem Mangel bald abgeholfen werden. Die Bureaukratie hat eben allenthalben nicht genug Fühlung mit dem Leben. In den militärischen Bildungsanstalten z. B. der Kriegs-Akademie versäumt man dergleichen nicht; hier finden regelmäßig philosophische

Curse u. s. w. Statt. Sonderbarer Gegensatz: in den als „exclusiv“ und einseitig verschrieenen Kreisen sucht man lebendigen Zusammenhang mit dem gesammten Geistesleben des Volkes, in jenen Kreisen vernachlässigt man ihn. Mit welchem Rechte schuldigen wir denn da die Franzosen an, daß sie die Fachbildung so bevorzugen? Ich werde bei den Universitäten weiter davon reden.

Wer über die „nützlichen Kenntnisse und Fertigkeiten“ sich wundert und den Kopf schüttelt, und darin eine Misachtung und Beeinträchtigung des idealen Sinnes deutscher Jugend sieht, der macht sich nicht recht klar, worin die Idealität besteht, und wohin sie gehört. In den blauen Himmel gaffen und ohne Flügel hinauffliegen, laufen und Berge steigen wollen, ehe man gehen kann, ist nicht Idealismus sondern Narrheit. Die Jugend hat zunächst zu lernen und gegebenen Bildungsstoff überhaupt erst sich anzueignen. Bei Jungen, die noch mit der Schulgrammatik herumlaufen und kaum einige Sätze eines Schriftstellers richtig ins Deutsche zu übersetzen vermögen, immer von idealer Bildung und Idealismus reden, ist einfältig und verdirbt namentlich die Gymnasien in Grund und Boden. Hier nur so viel, daß das Landrecht sagt: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben“; und an andrer Stelle: „Schulen und Gymnasia, in welchen die Jugend zu höheren Wissenschaften, oder auch zu Künsten und bürgerlichen Gewerben, durch Beibringung der dabei nöthigen oder nützlichen wissenschaftlichen Kenntnisse vorbereitet werden soll, haben die äußeren Rechte der Korporationen.“ Aus allen amtlichen Schriftstücken der Unterrichts-Verwaltung ist mir nicht eine einzige Aeußerung erinnerlich, wie die von Universitäts-Professoren, wenn sie pädagogische Weisheit loslassen: Es komme nur auf formale Bildung an, Kenntnisse seien gleichgültig; oder: der Schüler solle lernen, wie man lernt. Wundre sich niemand, wenn's in einigen Jahrzehnten heißt: der

Schüler solle lernen, wie man lernen lernt, u. s. w. in dulce infinitum.

Wer sich klar macht die Aufgabe der Schulen: dem Bildungsstande und Bildungsbedürfnisse der verschiedenen Lebenskreise die nachwachsende Jugend heranzubilden, wer diese Lebenskreise, jeden mit manigfachen Abstufungen in sich, überschaut und beobachtet, wie im Leben sich unablässig neue Kreise bilden mit neuen Bedürfnissen, wie die Bedürfnisse der alten sich ändern, der wird mit mir sagen: die Schulen von vornherein nach abstracten Gesichtspunkten classificiren und philosophisch construiren ist ein Unding; sie haben sich nach den gegebenen Verhältnissen zu richten und diesen anzuschmiegen; gewinnt ein Unterrichtsgegenstand im Leben eine veränderte Stellung, so muß er's auch in der Schule; er muß je nach dem gekürzt oder erweitert werden. Aber so sagen die Philosophen nicht, die sind andrer Meinung. „Die Beschäftigungsweisen der Männer zerfallen (!) in einem gesittigten Staate in drei Hauptabtheilungen, nämlich in mechanische Handarbeit, in Umarbeitung der Stoffe und in wissenschaftliches Denken und Handeln", sagt Mohl (bei Rönne 2, S. 3). Mit Ihrer gütigen Erlaubnis, wo lassen Sie die Kaufleute? wo soll ich die Officiere unterbringen? wo Ingenieure und Chemiker? wo Bildhauer und Maler? In welchen Kasten packe ich Elementarlehrer, Subalternbeamte, Soldaten? Man sieht, im Leben ist von solchem „Zerfallen" gar keine Rede, sondern alles fließt in einander. Indessen: „hienach muß (!) auch die Abtheilung und Eintheilung der Schulen für die männliche Jugend berechnet (!) und ein dreifaches System derselben gebildet werden." Also: Volksschulen, Gewerbeschulen, gelehrte Schulen! Die Einrichtung der „Kasten" bei Aegyptern und Indern war also nicht übel; da wußte jeder Mensch doch, was er in der Jugend lernen mußte; thun wir's ihnen also nach! — „Hegel hat (Thaulow §. 192) nach den besondern Systemen der Bedürf-

nisse, ihrer Mittel und Arbeiten, der Arten und Weisen der Befriedigung und der theoretischen und praktischen Bildung — Systemen, denen die Individuen zugetheilt sind — die Stände eingetheilt in den substantiellen oder unmittelbaren, den reflectirenden oder formellen und in den allgemeinen Stand. Der substantielle hat den Boden zum Objecte, der formelle die Formirung der Naturproducte zu seinem Geschäft und ist damit an den Verstand, die Reflexion, gewiesen. Er scheidet sich näher in den Handwerkerstand, den Fabrikantenstand, den Handelsstand. Der allgemeine Stand hat die allgemeinen Interessen des gesellschaftlichen Zustandes zu seinem Geschäfte." Lache doch niemand über den Hrn. v. Rochow, den Erfinder des beschränkten Unterthanenverstandes; Hegel beweist philosophisch, wie richtig der Mann dachte. Freilich das kann der „Fuchs auf der hintersten Bank" nicht recht begreifen, daß die allgemeinen Interessen nicht von allen, jedem an seinem Theile, wahrgenommen werden müssen, sondern daß die allgemeinen Interessen einen besonderen Stand erfordern. Auch daß ein „Stiefelfabrikant" und ein Krupp, daß ein Hausirer und ein Rothschild denselben „Systemen zugetheilt werden", will dem Fuchse sonderbar vorkommen,

Ihm wird von alle dem so dumm,
Als ging ihm ein Mühlrad im Kopf herum.

Dergleichen Systematisiren und Classificiren ist nichts weiter als Sophistik, die mit Worten spielt und um die Dinge sich nicht kümmert. Ich will mit dergleichen meine Leser nicht weiter behelligen; aber einige Proben — ich könnte mit mehr aufwarten — waren nötig. Unsere preußische Unterrichts-Verwaltung läßt sich von solcher abgestandenen Professorenweisheit zwar nicht leiten, aber ganz frei ist sie darum doch nicht von ihr; die Bureaukratie kommt thatsächlich, wenn sie auch theoretisch dagegen ist, aufs Schematisiren, Classificiren und aufs Uniformiren hinaus. (Vgl. Wiese, das höh. Schulw. 2, 15. 16, wo auf die Schwierigkeiten hingewiesen ist). Zum guten Theil führt

unzweifelhaft das Berechtigungswesen dazu, das mir aber mit der freisten Entfaltung und der buntesten Manigfaltigkeit der Schulen wol vereinbar scheint, wofern man in der Bildung anerkennt: 1) daß alle Bildung national sein und den eben bezeichneten Kern enthalten, und 2) daß die gleiche Berechtigung nicht nach den gleichen Kenntnissen, sondern nach dem gleichen Maße der geistigen Anstrengung bemessen werden muß, welches die Aneignung verschiedener Kenntnisse erfordert. (Wo ich im zweiten Theile vom Berechtigungswesen handle, werde ich Mittel und Wege nicht schuldig bleiben).

Den Systematikern zum Schrecken will ich nachfolgend die Systemslosigkeit unseres preußischen Bildungswesens durch die Aufzählung der öffentlichen Bildungsanstalten darlegen: Wir haben Volksschulen, in mehrfacher Abstufung namentlich in den Städten, Bürgerschulen, höhere Bürgerschulen, Mittelschulen, Gewerbeschulen, Realschulen I. und II. Ordnung, Gymnasien, Cadettenschulen, Handwerker- oder Provinzial-Gewerbeschulen, Webe- und Handels-, Schifffahrts-, niedere und höhere landwirtschaftliche, Forst- und Bergwerksschulen, eine geographische Kunstschule, Bau-, Kunst- und Gewerkschulen, Gärtnerlehranstalt, Apotheker- und Veterinärschulen, Lehrerseminare, Universitäten, Gewerbe-, Bau- und Kriegs-Akademie, Unteroffizier-, Artillerie- und Ingenieurschulen; dazu kommen nun noch eine Menge Privatunternehmungen von Einzelnen, Gemeinden und Vereinen. Diese Vielheit, die in dieser Aufzählung noch nicht erschöpft ist, beweist unwiderleglich, daß bunte Manigfaltigkeit durch das Leben geboten ist, und daß alle Schulen den einen Zweck gemein haben, dem Leben der Gegenwart die Jugend zuzubilden und an den Dingen zu bilden, die durch die Bedürfnisse der verschiedenen Lebenskreise gefordert werden, daß die Schule ihren Blick zunächst vorwärts richten muß und in der geschichtlichen Entwicklung der Bildung nur so weit ausholen darf, daß die Schüler nach beendigter Lehrzeit den Anschluß an die Gegenwart erreicht haben. Wie verschiedenartig auch die Lehrstoffe

sind, die in den verschiedenen Lehranstalten überliefert werden, sie sind alle Bildungsanstalten, da die Aneignung irgend eines Bildungsstoffes eben Bildung giebt. Die Behauptung, daß nur der ein Gebildeter sei, der gleichsam in sich den Bildungsgang aller vorangegangenen Jahrhunderte darstellt und ihn durchgemacht hat, ist weder theoretisch begründet noch praktisch durchführbar; der Versuch seiner Durchführung führt zu den lächerlichsten Fratzen. Wo vermag denn die Wissenschaft überhaupt einen Anfang in der Bildung festzustellen? Bei den Griechen und Römern? lächerlich. Aber unsre Bildung beruht auf der der Griechen und Römer; Unsinn. Von dorther sind unsrer Bildung Zuflüsse gekommen, wie von den Juden, Arabern, Franzosen, Engländern, Italienern, Spaniern, Indern u. s. w. Daß nur der gebildet sei, der Griechisch und Lateinisch gelernt und — wieder vergessen habe, behaupten nur solche, die selbst nichts weiter gelernt haben. Das sind Anschauungen und Ansprüche, die dem unseligen humanistischen Bildungsideale in Deutschland angehören und noch nicht sterben können.

Wie ich selbst keine andre Ab- und Eintheilung der Bildungsanstalten anerkenne, als welche aus dem Leben und seiner allgemeinen (nationalen) und seinen besonderen Bedürfnissen hervorwächst, so werde ich auch selbstverständlich keine Classification versuchen. Die nachfolgenden Betrachtungen über Volksschulen, Gymnasien, Realschulen und Universitäten sollen nur darthun, wie notwendig und für eine gesunde Entwicklung geboten die Einwirkung des Lebens ist, wie sie durch deren Mangel theils ihren vernünftigen Zweck aus dem Auge verlieren, theils keinen sicheren Anhalt für Lehrziel und Lehrweise gewinnen, theils welche Misbräuche sich festsetzen und einnisten, die von Eltern und Behörden erkannt und doch nicht beseitigt werden, wie den Lehrern selbst durch die fehlende Berührung mit dem Leben der Antrieb zu frischem Fortschreiten in Wissenschaft und Lehrweise abhanden kommt, und ein geistloses Handwerkertum um sich greift, wo nur freies, geistvolles, künstlerisches Schaffen sein

sollte. Durch lebendige Beispiele, die jeder beurtheilen kann, möchte ich die Ueberzeugung wecken und befestigen, daß der Schule das Heil nicht von oben her, sondern durch die unausgesetzte Theilnahme und Mitwirkung der Eltern am Erziehungswerke kommen kann.

---

## Die Volksschule.

Unserer preußischen Volksschule ergeht es eigen; bald soll ihr die Ehre des Tages von Königgrätz eigentlich und im Grunde genommen gebühren, bald nennen sie dieselben Lober erbärmlich schlecht und heruntergekommen; allzuviel Sachkenntniß liegt jedenfalls solchem Lobe und Tadel nicht zu Grunde. Ich mag weder in das Lob noch in den Tadel einstimmen, weil ich einfach frage: Wer kennt mehr als die eine oder andere Volksschule, wenn er überhaupt eine in ihren Leistungen kennt und diese zu beurtheilen im Stande ist? wer nur eine oder einige kennt, ist der zu einem Urtheil über alle berechtigt? Und werden nicht auch an diesen einzelnen immer nur die Mängel ins Auge gefaßt? wie ja beim Anblick des schönsten Gesichtes zuerst eine Zahnlücke oder ein Leberfleckchen auffällt; das Gute wird stillschweigend hingenommen, das Fehlerhafte maßlos vergrößert. Die „Denker" tadeln, daß man in den Volksschulen mechanisch auswendig lernen lasse; denken müsse das Kind lernen, denken und abermals denken. Aber diese Denker bedenken gar nicht, daß man ohne Stoff nicht denken und daß dieser Stoff eben nicht durch den nürnberger Trichter eingeflößt werden kann, sondern überall durch „Einpauken" und Auswendiglernen angeeignet werden muß. „Naturwissenschaften müssen gelehrt werden."

Wenn nur einer das Kunststück erst vormachen wollte, wie man einem Kinde selbst aus gebildetem Hause (ich will nicht einmal einen dickköpfigen Bauerjungen, der die Schweine und Gänse hütet, nennen) Naturwissenschaften beibringt. Auch die höheren Schulen geben den Knaben bis zum 14. und 15. Lebensjahre noch keinen naturwissenschaftlichen Unterricht, sondern nur Naturkunde, d. h. sie lehren Naturgegenstände zunächst der Heimat kennen, ihre wesentlichen Merkmale u. s. w. auffassen und herausfinden. Und warum? Weil allenthalben der Kenntnis der Gesetze doch erst Kenntnis und Anschauung der Dinge vorangegangen sein muß. Und in dem Alter, wo allmählich die Fähigkeit und das Vermögen beginnt tiefere Gründe zu erfassen, verlassen die Kinder die Schule. Und ist grade auf dem Lande der Naturkunde besonderer Fleiß zuzuwenden, wo die Kinder von selbst in Feld und Wald viel mehr Naturgegenstände kennen lernen, als mancher Primaner kennt, der Mühe hat Kartoffel- von Mohrrübenkraut, den Finken von der Drossel zu scheiden? Die Schule hat doch vor allem die Bildung, die das Leben unbewußt giebt, zu ergänzen. Wenn vor einiger Zeit der preußische Provinziallandtag dem Unterrichts-Minister den Wunsch aussprach, daß in den Lehrerseminarien auch landwirtschaftliche Kenntnisse gelehrt werden möchten, so war die Absicht schwerlich die, daß alsbald die Naturwissenschaften in jeder Dorfschule ihren Einzug halten sollten, sondern vielmehr die, daß durch die Lehrer unter den Eltern mancherlei nützliche Dinge z. B. in Obstbaumzucht und Gartenbau verbreitet werden könnten, und die Lehrer selbst eine lohnende Nebenbeschäftigung fänden. Ein Lehrer, der selbst dergleichen übt, wird ganz von selbst manches Gute den Kindern mittheilen können. Daß ein derartiges Gesuch, das aus dem Leben hervorging und die Bedürfnisse des Lebens aussprach, rundweg abgewiesen wurde, zeigt, wie schädlich die Bureaukratie in der Schule wirkt und gar leicht ihrem Zweck: die Bedürfnisse des Lebens zu erforschen und zu befriedigen, untreu wird. Und so lange nicht die unmittelbar Betheiligten Einfluß

auf die Gestaltung der Schulen gewinnen, wird das immer wieder vorkommen. Die Schule entwickelt sich dann nicht stetig, sondern ruckweise.

In den Volksschulen hat sich die deutsche Reformation ein unvergängliches Ehrendenkmal gesetzt und hat die evangelische Geistlichkeit sich hochverdient gemacht; den Ruhm soll man ihr nicht kürzen oder gar nehmen, wenn auch die heutigen Verhältnisse eine anderweitige Regelung erheischen. Aus der Geschichte der preußischen Volksschule will ich nur Eins erwähnen. Man weiß, daß ehedem oftmals Handwerker, namentlich Schneider und Weber, auch Invaliden Dorfschullehrer waren; im Osnabrückischen gingen die Schulhalter im Sommer zum Torfstechen nach Hannover; man spöttelt über Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. und ihre Dorfschulen; wer aber ihre Schulordnungen von 1713, 1741 und 1763 liest, der urtheilt anders. „Unsre Vorfahren waren keine Narren", als welche wir sie in unsrer Selbstgefälligkeit so leicht ansehn. Im Jahre 1746 schrieb der Ober-Consistorialrat Süßmilch über den Fortschritt im Schulwesen: „Die besonders in Litthauen, wo noch eine große Unwissenheit und Nationalvorurtheile herrschten, nach einer 18jährigen Bemühung des höchstseligen Königs, endlich durch den Hrn. Dr. u. Prof. Schultz auf Königl. Kosten im Jahre 1736 zu Stande gebrachte Schulen und gute Einrichtungen bei denselben, deren Anzahl bis 1756 schon über 1700 (!) durch gute Verwaltung der dazu angegebenen Fonds angewachsen war, haben ohnstreitig auch einen großen Antheil an dem schnellen Wachsthum Preußens. Der alte eigensinnige Litthauer ist durch den Unterricht fast ein ganz andrer Mensch in der bürgerlichen Gesellschaft geworden, kennet und übet auch jetzt die Pflichten gegen die Obrigkeit und besonders die in den Schulen gebildete Generation. Welch schöne Belohnung der darauf gewandten Kosten!" Und ein andrer: „Im Ganzen ist das Preußische Dorfschulwesen doch immer ein sehr erfreuender Anblick und nirgends, wo ich auch gereiset bin, fand ich's besser. Da ich 13 Jahre hindurch auf einige 70 dieser

Landschulen zu sehen hatte, hat es mich oft in Erstaunen gesetzt, wie viel doch da bewirkt werden kann, und durch Handwerker und Invaliden, wenn sie sonst nur natürlich guten Verstand — besonders Trieb für ihr Geschäft und etwas Handleitung durch den Prediger des Orts haben, wirklich bewirkt wird." 1795 waren in Ostpreußen und Litthauen 1846 Volksschulen, 1828: 2226; 1837: 2593 mit 2946 Lehrern, 199,227 Schülern ($\frac{1}{6}$ der Bevölkerung). (Rönne 1, S. 97).

Es ist das eine der erstaunlichsten Leistungen des preußischen Beamtentums, auch wenn sie ihm nicht ganz und ungetheilt zu danken wäre und nicht ein gut Theil der Mitwirkung der Gemeinden und deren lebendiger Förderung zugeschrieben werden müßte. Diese wurde in verständiger Weise in Anspruch genommen, und daß dies geschah, erhöht das Lob der alten Beamten, vermindert es nicht. Es ist eine durchaus falsche Vorstellung, daß in der absolutistischen Zeit das Volk gar nicht zur Theilnahme an der Ordnung und Besserung der eigenen Angelegenheiten herangezogen sei; in der Schule hatte die Gemeinde mehr mitzuwirken als heutzutage.

Wie steht die Volksschule zu der durch das Leben geforderten Bildung, in das sie führen soll? — Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstraktem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen.

Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christentums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll. Demgemäß hat die Elementarschule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluß seiner Bildung empfängt, nicht einem abstrakten System oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen, und

für dieses Leben vorzubereiten, indem sie sich mit ihrem Streben auf dasselbe gründet und innerhalb seiner Kreise bewegt. Das Verständnis und die Uebung des dahin gehörenden Inhalts, und dadurch Erziehung ist Zweck; die Methode ist nur ein Mittel, welches keinen selbständigen Wert hat; die formelle Bildung ergiebt sich durch Verständnis und Uebung des berechtigten Inhalts von selbst; ohne Rücksicht auf den Inhalt oder einem verkehrten Inhalt nachstrebend, wirkt sie schädlich und zerstörend.

Nicht wahr? das ist verständig. Ich bitte meinen Leser diese Worte über die Aufgabe der Schule, besonders der Volksschule noch einmal durchzulesen und durchzudenken, damit er sein Urtheil nicht zurücknimmt, wenn er erfährt, woher sie entlehnt sind — sie sind aus den berüchtigten Regulativen. Der erste Satz bezeichnet klar die Verirrung der Volksschule, gegen welche die Regulative überhaupt gerichtet sind. Dieselbe Richtung auf „allgemein menschliche Bildung", die entweder aus Verachtung des in Staat und Kirche gegebenen und überlieferten (nationalen) Lebens herrührt oder diese Verachtung und Vernachlässigung zur Folge hat, dieselbe einseitige Betonung „formaler Bildung gleichviel an welchem Stoffe", die unsre höheren Lehranstalten bis heut in Grund und Boden verderben, diese Verirrungen werden bekämpft. Noch klarer und besser vielleicht ist diese Richtung der Regulative auf vaterländische, christliche und Berufsbildung ausgesprochen gegen das Ende; „durch den ganzen nach diesen Grundsätzen angelegten Schulunterricht gehen zwei Grundsätze als unabänderlich maßgebend: erstens unter Lossagung von dem einseitigen Streben nach abstrakter, formeller Denkbildung dem Unterrichte des Kindes einen berechtigten und würdigen Inhalt zu geben, der in steter und inniger Beziehung zu den großen Bildungsfaktoren, der Kirche, Familie, Gemeinde und dem Vaterlande ausgewählt und verarbeitet wird; und sodann an diesem keinenfalls über die Grenzen eines zu erreichenden vollen Verständnisses hinaus ausgedehnten Inhalte die Kraft bis zum

Können und zur selbständigen Fertigkeit zu üben. — — „Wo es aus der Kirche, dem Vaterlande und der Natur ins Leben tretenden Thatsachen gilt, da geht der Unterricht in Feier und Betrachtung über, die vorzugsweise das Gemüth, den Willen und Charakter [1]) erfaßt und die Kinder schon früh sich als Glieder einer von Gott geordneten Gemeinschaft erkennen läßt."

Das viele, unleugbar Vortreffliche der Regulative über Einrichtung und Ziel der Volksschule — das meines Wissens auch von Gegnern nicht in Abrede gestellt wird —, ist verkannt und übersehen worden über der Empfehlung: die Seminaristen und Volksschullehrer der inneren Mission zuzuführen, und über der Ausschließung der „sogenannten" klassischen Litteratur sogar aus der Privatlectüre der Seminaristen. Von diesem Liebäugeln mit der innern Mission dürfte das Wort Talleyrands gelten: c'est plus qu'un crime, c'est une faute. Wie kann, frage ich, eine Staatsbehörde in einer amtlichen, für lange Zeit berechneten Verordnung einen Verein empfehlen, auf den sie selbst keinen amtlichen Einfluß übt? Was bürgt dafür, daß derselbe, ich will einmal annehmen in seinem Grundgedanken gut, immer und überall diesen Gedanken festhalten und bewahrheiten wird? Wie wird nachher die Behörde die Geister, die sie rief, wieder los? Das Vermischen persönlicher Neigungen, über die, so lange sie persönlich sind, ja niemand zu Gericht sitzen sollte, mit sachlichen und staatlichen Interessen rächt sich immer schwer; je weiter nach unten hin, desto fratzenhafter werden die Neigungen der Oberen, wie ja die Päpstlichen immer päpstlicher sind als der Papst selbst.

Solange die Volksschullehrer selbst dem Stande angehörten, für den sie die Kinder bilden sollten, war keine Gefahr

---

[1]) Wahrhaft wolthuende Worte gegenüber der Dürre einseitiger Verstandes- und Denkbildung, die Gemüt, Wille und Charakter gar nicht achtet oder wenigstens nicht beachtet.

vorhanden, daß sie die Methoden nach einer Seite hin z. B. der formellen entwickelten und verdarben; das Standes- und Berufsbedürfnis, das den Schulmeister unbewußt beim Unterrichte leitete, bewahrte ihn davor. Indem man die Schullehrer einseitig für ihren Beruf bildete, setzte man sie der Gefahr aus sich vom Leben abzulösen und als Selbstzweck zu behandeln, was doch nur Mittel für ein Höheres ist. Ich will nicht sagen, man solle diese Berufsbildung wieder aufgeben und zum alten Zustande zurückkehren, denn diese Berufsbildung hat eine hohe Vervollkommnung des Lehrens zur Folge gehabt; diese müßte man also aufgeben. Um so mehr aber ist geboten, dem Berufslehrer ein Gegengewicht zu geben in der unmittelbaren Aufsicht der Eltern, die im Leben stehen, und die bei Zeiten Einseitigkeit und Verkehrtheit des Lehrens hindern können.

Daß das Handwerksmäßige in der Lehrkunst — wie jede Kunst hat auch diese ihre handwerksmäßige Grundlage — der Volksschule weit ausgebildet ist, kann niemand leugnen. Wer erinnert sich nicht noch, wie lange es sonst dauerte, bis ein Kind lesen lernte! Sogar in der einklassigen Volksschule „muß an jeden Lehrer die Forderung gestellt werden, daß die Kinder nach Jahresfrist zum einigermaßen selbständigen Lesen gefördert sind." Die Lehrer höherer Schulen stehen in der Sicherheit des Lehrens hinter den Elementarlehrern weit zurück; auf ihre technische Ausbildung wird wunderbar wenig Gewicht gelegt; darum so entsetzlich viel Pfuscherei; kann jemand ein Phidias sein, ehe er gelernt hat Hand und Fuß aus Thon zu formen? Ich bin weit entfernt die Aufgabe des Lehrens in der handwerksmäßigen Fertigkeit erfüllt zu sehen, aber sie geringschätzen ist noch verkehrter; der Handwerker leistet immer etwas, der Pfuscher, der sich ein Künstler dünkt, gar nichts — Schade um den schönen Stoff — hier die Kinder —, welchen er verpfuscht!

Der Gedanke, daß die Lehrer, denen nun einmal wol oder übel das geistige Wol der Kinder anvertraut ist, nicht genug

lernen können, damit sie selbst recht viel zu lehren haben, hat auf den ersten Blick viel Bestechendes, ja Ueberzeugendes. Wer hier weise Beschränkung empfiehlt, hält dem Puter den roten Lappen hin; ich wag's, werde mich aber bei Zeiten hinter J. Grimms sicherem Nachbarzaun verstecken. Eimer voll Wasser Meilen weit nach Hause schleppen, wenn man nur für sich und andre ein Gläschen zum Trinken braucht, hält jeder für lächerlich, da das Uebrige ja doch alsbald absteht und unbrauchbar wird; wer nur einige Blumen zu begießen hat, fährt nicht mit zwei Pferden Wasser. Man denke sich einen Professor Jahr aus Jahr ein als Dorfschullehrer; von seinem Wissen könnte er nur den kleinsten Bruchtheil verwerten; für seinen nächsten Beruf wäre das übrige völlig gleichgültig; und was würde aus diesem, wenn es nicht in beständiger Uebung und Anwendung bliebe? Es würde allmählich schwinden und absterben; selbst festgehalten, bliebe es todtes Capital. Eine andre Erwägung ist diese: Wer will den ersten Unterricht theuer bezahlen? Kein Mensch; keine Gemeinde. Meint man mit 180 Thlr. Gehalt, freiem Licht bei Tage und freier Heizung im Sommer die fähigsten Köpfe und die Kinder wolhabender Familien anzuziehen? — Aus Grimms köstlicher Rede „über Schule, Universität, Akademie" (kl. Schr. 1, 211) hebe ich nur einige Stellen aus: „An der einfachen althergebrachten stellung der landschulen haben die einflüsse der neueren zeit viel gerüttelt und manches verdorben, nicht ohne misgriffe der ihnen vorgesetzten behörden, die mehr aus der schule machen wollten, als ihr zu sein gebührte. der erste jugendunterricht ist von natur so beschaffen, dasz er einen niedern stand halten und sich nicht gewaltsam in die höhe schrauben läszt; über das masz gehende ansprüche schaden hier nicht blosz den schülern sondern auch den lehrern. — — was ich von den bestehenden schulseminarien (1849) in erfahrung gebracht habe, macht mir ihren nutzen mehr als zweifelhaft, sie erfüllen den angehenden lehrer mit kenntnissen, die ihm in der schule nachher nicht frommen; ist es

milch und brot des glaubens und der vaterlandsliebe, was dieser noth thut, so werde auch nicht viel anders darunter gegossen."

Man hat der Volksschule vielfach vorgeworfen, daß sie dem Religionsunterrichte zu viel Raum gönne, und die Forderung, daß die Kinder im Laufe der Schulzeit 30 Kirchenlieder auswendig lernen sollen, hat die „Denker" rein aus dem Häuschen gebracht. Auf die Gefahr hin den Muckern beigesellt zu werden, die sich ob dieses Zuwachses bald kreuzigen und segnen würden, einige nüchterne Worte. Nach den Regulativen, die hier fast nur den älteren Verordnungen von 1763 und 1794 folgen, kommen in der Volksschule auf Religion 6 St., auf Lesen, Deutsch und Schreiben 12 St., Rechnen 5 St. und Gesang 3 St.; zusammen 26 Stunden. Wo die Verhältnisse 30 Unterrichtsstunden gestatten, können noch 3 Stunden für — Religion?, nein für Vaterlands- und Naturkunde und eine Stunde für Zeichnen verwendet werden. Wenn Rönne 1, S. 920 hervorhebt, daß den Realien besondere Stunden nicht angewiesen werden, so dürfte es ihm schwerlich gelingen Raum aufzuweisen und noch weniger, wie der Unterricht für dieses Alter fruchtbar behandelt werden kann. Was versteht er überhaupt unter Realien? Hier werden Realien gefordert, anderswo bekommen sie — in den Realschulen — Fußtritte. Daß die Kinder auf dem Lande und in kleinen Städten mehr von der Natur kennen, als durch Schulunterricht den großstädtischen Kindern beigebracht wird, habe ich schon vorhin bemerkt. Weniger Kenntnis aber bringt das Kind auf dem Lande mit in die Schule von der hochdeutschen Sprache, und doch ist ihre Kenntnis und Uebung die erste Vorbedingung, daß das Kind einst als Mann an dem gemeinsamen Leben in Staat und Kirche theilnehmen kann. Darum sind diesem Theile des Unterrichts — Lesen, Sprechen, Schreiben greifen jetzt beim Unterrichte in einander — 12 Stunden zugewiesen; daß Bibellesen und auswendig gelernte Kirchenlieder zugleich der Sprachbildung des Kindes dienen, habe ich

auch schon oben bemerkt. Wenn man der Volksschule vorwirft, daß sie beim Religionsunterrichte zu geistlos verfahre, so mag das wahr sein, oft wenigstens; daß man aber in den höheren Schulen ohne Regulative weniger geistlos verfahre, dürfte schwer zu beweisen sein. Das kann keine Behörde hindern, das können nur die Eltern, wenn man sie berechtigt geist- und gemütlosen Lehrern zuzurufen: Ihr seid geist- und gemütlose Menschen; mishandelt die Religion nicht so sündlich! Da wird mancher von ihnen einen Schreck kriegen und — sich bessern. Die 30 Kirchenlieder wird der, der mit mir meint, ohne Auswendiglernen könne in der Schule überhaupt nichts gelernt werden, und der weiß, wie leicht die Kinder lernen, gar nicht zu viel finden; auf die 8 Schuljahre kommen je etwa 4 Lieder. Ich überschätze das deutsche Kirchenlied nicht; daß es in der deutschen Nationaldichtung aber Ehre und Ansehn hat und verdient, pflegen die Gebildeten ja wenigstens aus der Litteraturgeschichte zu wissen. Unserm Landvolke ist tiefere Religiosität eigen, Bibel- und Liederkenntnis ein inniges und wahres Herzensbedürfnis, weil sie seiner Empfindung den wahrsten Ausdruck geben; hüten wir Großstädter und Leute von gelehrter Bildung uns doch ihm unser Bildungsideal aufzudringen. Der Landmann würde sich in unsrer Denkweise nicht eben woler fühlen als in unserm Frack und Lackstiefeln. Vielleicht fördern diese Erkenntnis in manchem einige Worte aus Möser (Phant. Bd. 4, St. 5): „Der durch den ganzen Eindruck der Schöpfung belehrte Bauer wird immer des metaphysischen Atheisten lachen, und Gott da erkennen, wo dieser ihn nach dem Maße verliert, als er trennet, theilet, ins Unendliche geht. Unter jenen hat nie einer an seiner eigenen Existenz und seiner Freiheit gezweifelt; und es ist erstaunende Beruhigung, daß die Wirkung des Ganzen — Glaube an Gott ist, und der Zweifel blos aus einem sublimirten Theilchen aufsteigt." — „Wie viel Standhaftigkeit zeigt der Landmann nicht in seinem Unglück? Brennt ihm sein Haus ab, oder raubt ihm ein Hagelschlag seine ganze Hoffnung im Felde: Gott

hat es gegeben, Gott hat es genommen. Stirbt ihm sein gutes Weib oder sein liebstes Kind: im ewigen Leben sieht er sie wieder. Unterdrückt ihn der Mächtige: nach dieser Zeit kömmt eine andere. Raubt ihm der Krieg alles: Gott weiß, was ihm nützlich ist; und allezeit ist der Name des Herrn muthig gelobt. So finde ich fast durchgehends den Landmann, und auf dem Sterbebette sieht er, des Lebens satt und müde, seiner Abspannung vom Joche mit beneidenswerter Ruhe entgegen, ohne aller der Tröstungen zu bedürfen, die sich der Gelehrte gesammelt hat, und blos mit den Hausmitteln versorgt, die ihm der praktische Religions-Unterricht gewährt. Wo ist aber der Gelehrte, der aufrichtig sagen kann, so viel mehr Mut und Standhaftigkeit zu besitzen, als er wissenschaftlicher unterrichtet ist?" — Fragt nur die Landleute, so einen Immermannschen Hofschulzen, wie er über „Realien" in der Volksschule denke. Es fehlt hier auch, meine ich, der Einfluß und die Bestimmung des Lebens; daher unklare Anforderungen, übertrieben auf der einen zu niedrig vielleicht auf der andern Seite. Auf einige Dinge möchte ich die Aufmerksamkeit lenken.

Es ist ein oft ausgesprochener Satz, daß es leichter sei Krankheiten zu verhüten als zu heilen; und es ist ebenso oft gefordert worden, man solle die Kinder in der Schule über Gesundheitspflege, über Ernährung, Krankenpflege u. dgl. belehren. Klare Vorstellungen darüber würden auf das Volkswol einen unberechenbar segensreichen Einfluß üben; solche Vorstellungen so recht ins Volk zu bringen, sind die Volksschule und die Lehrerseminare so recht geeignet. Ja ich halte sogar dafür, daß es ganz zweckmäßig wäre, die Volksschullehrer zu lehren einen Verband anzulegen, was bei Vergiftungen, zur Wiederbelebung Ertrunkener u. s. w. zu thun sei. Wie oft fehlt es nicht nur auf dem Lande, sondern auch in kleinen Städten an Leuten, die da Rat wissen! In die vielleicht unvermeidliche Einförmigkeit des Seminarunterrichts käme dadurch eine erfrischende Abwechselung. Je nützlicher sich die Lehrer zu machen wissen, um

so geneigter werden auch die Gemeinden werden sie besser zu besolden.

In Frankreich und der Schweiz wird in den Schulen auch Gesetzeskunde und Verfassungsrecht gelehrt — den deutschen Schulpedanten erscheint das lächerlich. Nun, jenseit der Vogesen und am Fuße der Alpen tragen die Leute auf ihren Schultern auch keine Schafköpfe. Ob nicht, wenigstens in den Seminarien, davon etwas gelehrt werden könnte, erlaube ich mir einmal zu fragen. Vielleicht bequemte sich unser Schulmeisterstolz auch einmal dazu von andern Völkern etwas zu lernen. Von Umfang, Art und Erfolg eines solchen Unterrichtes in jenen Ländern habe ich leider keine Kenntnis.

Die Lehrthätigkeit des Volksschullehrers füllt bekanntlich seine Zeit nicht aus und nimmt nicht die ganze Kraft in Anspruch; der Gewerbtreibende, der von früh bis spät die Hände regen muß, sieht oft scheel zu dem bequemen Leben des Lehrers; und ich habe oft sagen hören: Für die Arbeit, die der Mann leistet, wird er genug bezahlt. Man sieht die Lehrer, auch uns „höhere“ oft als halbe Müßiggänger an; die wissenschaftlich gebildeten Lehrer sind, so weit meine Erfahrung reicht, es in den seltensten Fällen, wenngleich ihre wissenschaftliche Thätigkeit, namentlich die der Philologen, als überwiegend auf kleinliche Dinge gerichtet, mir nicht gerade immer gefällt. Volksschullehrer aber in kleinen Städten habe ich oft genug in Verlegenheit gesehen, was sie mit ihrem Capital an Zeit anfangen sollten; manche geraten ins Muckertum und auf Tractätchen, andre legen sich aufs Studium der Leihbibliotheken; sich weiter zu bilden und sich zu befähigen einmal eine höhere Stelle als Rector oder Conrector einer Stadtschule einzunehmen, fehlen Trieb und Anreiz oder Gelegenheit und Hülfsmittel. Habe ich's doch erlebt, daß dem Rector einer Stadtschule, der beim Magistrat um jährlich 25 Thlr. zu einer Bibliothek behufs Weiterbildung der Lehrer vorstellig geworden war, vom Wollöblichen geantwortet wurde: Wollöblicher halte das durchaus nicht für

nötig, ja nicht einmal für wünschenswert. Daß unter solchen Umständen das Leben eines Volksschullehrers in einer kleinen Stadt dem rührigen Handwerksmanne als halber Müßiggang erscheint, ist natürlich und nicht ungerechtfertigt. Der Dorfschulmeister ist davor weit mehr bewahrt, weil er mit seiner Einnahme auf Feld und Garten angewiesen ist; dies Verhältnis ändern hieße eine große Thorheit begehen. Für die Volksschullehrer in kleinen Städten scheint mir's dringend geboten, auf den Seminarien nicht nur ihre Ausbildung als Lehrer ins Auge zu fassen, sondern sie auch anderweitig erwerbsfähig zu machen, oder Leute, die bereits ein Gewerbe gelernt haben, auch noch zu Schullehrern auszubilden. Ich weiß nicht, täuscht mich meine Liebe zu unsrer deutschen Vergangenheit und den Einrichtungen unsrer Vorfahren oder habe ich Recht damit: daß der Jugendlehrer auch äußerlich dem Stande angehören solle, in den er die Kinder hineinbilden und hineinerziehen helfen soll. Es fiele damit, glaube ich, manche Verschrobenheit im Jugendunterrichte von selbst fort; die Volksschullehrer kämen damit aus jener verzweifelten Lage heraus, daß sie zu viel zum Verhungern, zu wenig zum Leben haben; durch eine praktische Thätigkeit würden sie sich auch oft geistig gesunder erhalten, und weder zu muckerlichen Tractätchen noch zu seichter Leihbibliothekslectüre Zeit haben. Man gestatte den Volksschullehrern daher nicht nur Nebenbeschäftigung, sondern man rüste sie dazu je nach ihrer Neigung und Befähigung aus. Hat doch auch gesetzlich jeder das Recht seine Fähigkeiten aufs Beste auszunutzen. Als solche Kenntnisse, die sich leicht neben einem andern Geschäfte verwerten lassen, bezeichne ich außer Musik und Gesang, in denen sich zu vervollkommnen den begabten Seminaristen mehr Gelegenheit als bisher zu geben wäre, Garten- und Seidenbau nebst Bienenzucht — irre ich nicht, so ist der Seidenbau unter den Lehrern wieder im Abnehmen —, kaufmännische Buchführung, eine Kenntnis, die von Handwerkern, Darlehns-Vereinen u. a. gesucht und bezahlt wird, ferner Stenographie; von leichteren und feineren Hand-

werken nenne ich nur Buchbinderei und Galanterie-Arbeit, Holzschnitzerei und Horndrechselei. Wenn man dergleichen Fertigkeiten zu diesem Zwecke von vornherein auf den Seminarien triebe oder die Seminaristen bei Handwerkern treiben ließe, gewöhnte man die jungen Leute an den Gedanken, daß solche Arbeit sie nicht schände, so wenig als den Dorfschulmeister Graben, Säen und — Ernten. Selbsthülfe wird der Not der Lehrer am sichersten und dauerndsten abhelfen. Daß aus solchem Nebengeschäft dem Lehrgeschäft nicht Eintrag geschieht, wird die Gemeinde hindern, wofern man ihr die Schulaufsicht vertraut und nicht einem Geistlichen und fern wohnenden Regierungsbeamten.

Es ist noch heut in vielen Städten Sitte oder Unsitte zu Rektoren der Stadtschulen junge Theologen zu machen, denen zu 24 Schulstunden, Schulleitung und amtlichen Schreibereien die Last aufgehalst wird, wenn der Hauptpastor am Predigen behindert ist, diesen zu vertreten. Wenn der Pastor z. B. Sonntags zum Diner aufs Land eingeladen wird, kann er — natürlich kommt so etwas nicht vor, sondern ich meine nur so — Sonnabends noch zum Rektor schicken, daß dieser Sonntags für ihn predige. Diese Berufung junger Theologen, die oft brühwarm von der Universität kommen, zur Leitung umfangreicher Schulen ist in mehr als einer Beziehung schädlich; zunächst äußerlich. Da ruft man: Trennung der Schule von der Kirche sei nötig, und beruft ganz flott junge Theologen zur Schulleitung; der Schule wird damit sogleich der kirchliche Stempel aufgeprägt. Der Ortsgeistliche als Schulaufseher ist dem jungen Rektor entweder Berater, da jener sich erst langsam in das neue Amt findet und natürlich des Rates oft bedarf, oder als evangelischer Papst des Ortes nimmt der Pastor sogleich Herrenstellung ein. So oder so hat er den Rektor und die ganze Schule in der Tasche; der Superintendent hat den jungen Rektor auch in seiner Eigenschaft als Candidaten in den Fingern, und endlich sind die Schulräte bei den Regierungen auch meist „gelernte“

Theologen. Da kämpfe ein junger unerfahrener Rektor von vier- oder fünfundzwanzig Jahren an! — Wie sieht nun solche theologische Schulleitung aus? Auch der Elementarunterricht hat seine Schwierigkeiten und will erlernt sein. Zunächst versteht solch Rektor gar nichts davon und muß den kundigen Lehrern gegenüber geschickt laviren und ihnen allmählich ihre Kunst ablauschen. Thut er beides nicht, so ist's mit seinem Ansehn sehr schlimm bestellt. Hat nun jeder Geschick und Lust von seinen Untergebenen zu lernen, zumal wenn er hofft sein Rektorat bald niederzulegen und Pastor zu werden? — Der theologische Rektor sucht zunächst seine Kenntnisse zu verwerten —, also ist er besonders im Religionsunterrichte groß; wenn er nun diesen mit Geschick und Gemüt zu behandeln weiß und sich nicht blos auf Katechismus und Sprüche versetzt, so leistet er etwas und löst eine Aufgabe der Stadtschule, aber es sind noch mehr zu lösen. Deutschen Unterricht ertheilen ist sehr schwer; ihn geschickt und richtig zu handhaben verstehen von hundert Gymnasiallehrern nicht zwei; auf dem Gymnasium also hat der Rektor ihn nicht zu ertheilen gelernt; doch halt! da hat er gehört: Deutsch lerne man am besten an fremden Sprachen und besonders am Latein. Prächtig! Lehren wir Latein, da lernen die Jungen ja zweierlei auf einmal, wir schlagen zwei Fliegen auf einen Schlag! Den Jungen ist geholfen und dem Rektor auch, der damit das drückende Gefühl los wird, etwas lehren zu sollen, was er nicht kann. Auch noch etwas Französisch dazu — so weit das Gymnasialfranzösisch reicht, und die „höhere" Bildung kommt zur Blüte; das Fremde, sei es auch noch so wenig und so erbärmlich, erscheint ja so leicht viel mehr. Geographie und vaterländische Geschichte hat solch „studirter" Rektor auch nicht viel los, also wird's damit auch nicht viel, wenn nicht gar auch hier die Jugend an den „idealen" Gestalten Griechenlands und Roms, deren Idealität einzig in ihrer griechischen und römischen Abkunft besteht, „gesonnt" wird. Mancher verständige Handwerksmann schüttelt zwar dazu den Kopf, traut seiner Einsicht

aber zu wenig und der Einsichtslosigkeit der „Fachleute" zu viel, hat auch nicht Ort und Gelegenheit sich auszusprechen und schweigt. Oder wenn er redet, so kommt die Sophistik ihm entgegen und ruft: „allgemein menschliche Bildung"! „formelle Entwicklung der Geistesvermögen"! der Inhalt ist gleichgültig, der findet sich nachher von selbst! Erst den Topf und dann die Milch! — So werden solche Stadtschulen zu wahren Fratzen. Das kommt, weil man Bildung und Gelehrsamkeit nicht unterscheidet, Fremdes für Höheres hält, Leuten mit etwas gelehrter Bildung (allzuviel ist's auch nicht) einen bestimmenden Einfluß gönnt selbst in diesen ganz dem deutschen Leben bestimmten Schulen. Doch was hat das alles mit der Lehrerbildung zu thun? Sehr viel. Die Rektorstellen an Stadtschulen sollten die Gemeinden grundsätzlich nie mit jungen Theologen besetzen, sondern mit Elementarlehrern, die sich den nötigen Grad von Kenntnissen angeeignet haben und, durch Erfahrung und ihren ganzen Bildungsgang viel geeigneter, solche Stellen viel besser ausfüllen, die nicht so von Natur mit der Geistlichkeit verwachsen und dieser gegenüber im Stande sind ihre Schule als Anstalt der Gemeinde (und nicht der Kirche) zu vertheidigen. Besetzten alle Gemeinden ihre Stadtschulen mit solchen Leuten, so würde die Aussicht auf Beförderung und höhere Stellung den befähigteren und willenskräftigeren Elementarlehrern ein mächtiger Sporn werden zu weiterer Ausbildung. Wie jetzt die Sachen liegen, ist ja wenig Aussicht für den einzelnen je solche Stelle zu erringen, und er giebt's vornherein auf. Die Gemeinden, denen der Wunsch ernst ist ihre Schule von gewissen geistlichen Einflüssen frei zu machen, sollten also grundsätzlich nie Theologen zur Leitung der Schule berufen. Diesen selbst wäre damit ein Dienst geleistet; für den Augenblick, wenn sie von der Universität kommen, scheinen ihnen 5—600 Thlr. Gehalt bedeutend, aber nun heiraten sie darauf hin; die zweite theologische Prüfung kommt bei der starken Arbeitslast ins Stocken, und so versauern denn solche Leute gar zu oft in diesen Rektorstellen und

sind zum kümmerlichsten Dasein verurtheilt, das mit Anstand zu tragen nicht Jedermanns Sache ist. Dem Streben eines Elementarlehrers genügt eine solche Rektorstelle (zeichnet er sich auch hier aus, so wird auch weiterhin Raum sich finden), die Bildung eines „Studirten" ist zu breit und für höheren Bau angelegt.

Die Ehrgeizigen oder Strebsamen unter den Volksschullehrern erhielten so einen Antrieb zu ihrer Fortbildung; ob für solche Leute besondere Seminarien oder an den bestehenden besondere Curse einzurichten zweckmäßig wäre, lasse ich dahingestellt. Andere Volksschullehrer, die weder Neigung noch Befähigung zu höheren Stellen haben, würden durch Nebenverdienst in den Stand gesetzt, sich durchzubringen. Denen freilich, die aus jedem Volksschullehrer einen Professor machen möchten, wird mancher meiner Vorschläge „entwürdigend" erscheinen; vorläufig bleibe ich dabei, daß ein Volksschulprofessorentum eine Karrikatur ist, und daß die Theologen in den Stadtschulen vom Uebel sind.

Was in den Stadtschulen, mehrklassigen Volksschulen, gelehrt werden muß, wird sehr verschieden sein können; die örtlichen Bedürfnisse müssen hier vor allem berücksichtigt werden; und wer anders kann diese besser angeben als die Eltern der Kinder? In Gegenden, wo die hochdeutsche Sprache den Kindern nicht schon durch das Leben ziemlich geläufig wird, wie im Posenschen, Elsaß, Lothringen, wird dieser Unterricht in den Vordergrund treten und mehr Ausdehnung gewinnen müssen; in gewerbreichen Gegenden wird z. B. das Zeichnen Pflege finden. Eins nur sollte grundsätzlich ausgeschlossen werden, das ist Latein, ja alle fremden Sprachen. Wo sich in einem Orte für mehrere das Bedürfnis nach Französisch und Englisch herausstellt, mögen Fortbildungsschulen diesem genügen; eine allgemeine Schule muß deutsch sein und in deutscher Sprache und deutschem Geiste, deutscher Geschichte und Geographie so weit als möglich fördern und heimisch machen. (Vgl. Schleiermacher, Erzieh. S. 448 ff., bes. S. 465.) Wie weit sie in diesen allgemeinen

Bildungsgegenständen und in besonderen Kenntnissen gehen kann, das ist unberechenbar; die bunteste Manigfaltigkeit und Abstufung ist möglich, ja geboten. Nach dem vielfältigen Bedürfnisse dieser Schulen werden dann weiter die Seminarien einzurichten sein, nicht als ob jeder Seminarist alles lernen und allen Bedürfnissen sollte dienen können, sondern jedem nach seinem Ziele und seinem Bedürfnisse sollen sie gerecht werden. Wo Zweck und Ziel klar erkannt und anerkannt sind, da pflegen auch Mittel und Wege sich leicht zu finden.

---

## Gymnasien und Realschulen.

Sieh, da entbrennen in feurigem Kampf die eifernden Kräfte,
Großes wirket ihr Streit, Größeres wirket ihr Bund.

Dieses Wort Schillers kommt mir unwillkürlich, da ich die Worte „Gymnasien und Realschulen" schreibe, in Kopf und Feder, und ein anderes dazu:

Arm in Arme schlummern auf Einem Lager die Fürsten,
Da noch blutiger Haß grimmig die Völker zerfleischt.

Auf den Titeln vieler Schulbücher sieht man beide Schulen friedlich und gleichwertig neben einander genannt; dieselben Behörden leiten beide Arten von Schulen, während Volks- und Fachschulen anderen untergeben sind; die Lehrer beider Schulen legen dieselbe wissenschaftliche Prüfung ab und gehen von einer Schule zur anderen über; die Berechtigungen z. B. zum einjährigen Dienst entsprechen einander genau; die Klassen führen dieselben Bezeichnungen, die Schulen erfordern dieselbe Reihe von Jahren — nämlich neun —, die Anforderungen in den zur allgemeinen Bildung gehörigen Unterrichtsgegenständen, wie Religion, Deutsch, Geschichte, sind übereinstimmend — es muß wol wahr sein, daß Misverständnisse der meisten Streitigkeiten Wurzeln

sind. Nur Misverständnisse? ach nein! auch die Unwissenheit, Vorurtheile, Selbstgenügsamkeit, „handwerksmäßige Beschränktheit", Schlendrian, Widerwille und Unfähigkeit neue Wege zu wandeln, Zorn über den Fortschritt und Rückschrittsgelüste — dieses alles auch wol mit idealen Phrasen gepaart. Als ich die akadem. Gutachten zum ersten Male las und die — ich will sagen, wunderlichsten Stellen mit Bleistift unterstrich, da stand ich noch in dem Glauben, daß die Klugheit und tiefere Kenntnis der deutschen Bildungs- und Schulgeschichte auf Seiten der Universitätsprofessoren sei, denn

Du lieber Gott, was so ein Mann
Nicht alles, alles denken kann!

Als ich aber las z. B. S. 42: „Neben den Gymnasien hat sich in den letzten Decennien (zu deutsch: Jahrzehnten) eine Gattung von Lehranstalten entwickelt" u. s. w., da fiel es mir wie Schuppen von den Augen: die Herren urtheilten über eine Frage, deren Veranlassung und tiefer Zusammenhang mit des Lebens wechselnden Bildungszuständen und Bildungsbedürfnissen ihnen weder aus der Vergangenheit noch aus der Gegenwart klar vor Augen lag. Sie wußten also nicht, daß alle bedeutenden Pädagogen, von Erasmus und Luther zu schweigen, deren Realismus zum Theil eine andre Bedeutung hatte, seit zweihundert Jahren Realisten gewesen sind! daß die Realschulen unter dem Banner kämpfen, das Ratich, Comenius, Baco, Locke, Franke, Gesner, Ernesti, Meierotto, Gedicke, Herder, Campe, Pestalozzi, Hecker und Spilleke, Kant und Schleiermacher, Zedlitz und Bärensprung, von Mitlebenden zu schweigen, vorangetragen haben! ja sie dachten gar nicht daran, daß die Griechen, die sie doch sonst in Mund und Herz tragen, in der Jugenderziehung die ärgsten Realisten gewesen sind!

Ich bin weit entfernt, die Realschulen für vollkommen zu halten — werde ich doch selbst weiterhin mit Tadel nicht kargen —, aber wenn uns jemand, wie Rektor und Senat der Berliner Universität (Gutachten S. 23), mit dreister Stirn den

Vorwurf ins Gesicht schleudert: „Mangel an idealem Streben, handwerksmäßige Beschränktheit, Ueberschätzen des schon erlangten Wissens, vor Allem Blasirtheit über (gegen?) den Reiz der Naturerscheinungen" — da antworten wir jetzt, nachdem der erste Unwille sich gelegt hat, sehr kaltblütig: Ja, es ist wahr, dergleichen kommt vor, aber grade und genau so viel als auf Gymnasien und — Universitäten; es wird eben allenthalben mit Wasser gekocht, und wo Menschen handeln, kommen Menschlichkeiten vor.

Um meine Leser einer unbefangenen und thatsächlichen Erörterung der einschlagenden Fragen geneigt zu machen und so allzu schnellem Verdammen wie blinder Bewunderung vorzubeugen, mögen hier zunächst ein paar Worte angeführt werden über die Gymnasien, dann einige geschichtliche Thatsachen.

Hören wir zunächst Herrn Wiese, den niemand leicht unter die Feinde der Gymnasien rechnen wird; „Bildungsfragen" S. 7 sagt derselbe: „Es fehlt viel, daß z. B. auch die Gymnasien noch von dem allgemeinen Vertrauen getragen würden. Man läßt es sich mehr gefallen, daß das nun einmal noch der gewiesene Weg ist, der die Söhne schließlich zu einer amtlichen Stellung führt, als daß man in seiner Schätzung einig wäre." Und wie uneinig die Leute in der Schätzung der auf den Gymnasien erreichten Bildung sind, davon einige Proben aus den Akadem. Gutachten; S. 76 sagt die medicinische Fakultät zu Halle: „Es ist auffällig, wie wenig die Studenten der Jetztzeit ihre Muttersprache beherrschen und wie oft das, was sie in deutscher Sprache schreiben, stylistisch und logisch einen schülerhaften Eindruck macht." Dagegen Rektor und Senat in Berlin S. 24: „Die bei unsrer Universitätsjugend allgemein (!!) vorhandene, im Vergleich zu andern Völkern so hohe Stufe der Vorbildung, wie sie bisher durch die Gymnasien erreicht wurde, erscheint uns als die eigentliche Grundlage des deutschen Universitätswesens, und mit dem Zwange, sich jene Vorbildung anzueignen, fällt nach unsrer Meinung eine wesentliche Ursache fort, welche unsere

nationale Cultur so lange auf der vom Auslande bewunderten Höhe erhält." Spotte doch niemand mehr über Victor Hugos Bombast und die Eitelkeit der grande nation; jener findet in Deutschland seinesgleichen, zu dieser ist auch einige Anlage in uns. Wenn die Herren übrigens unsre Bewunderer nennen und glaubhafte Zeugen und Kenner vorführen sollten, so würden sie außer Russen und Rumänen nicht viel andere aufweisen können; denn den Engländern, Amerikanern, Franzosen und Schweizern fällt das gar nicht ein, sich so tief unter uns zu fühlen und uns so zu bewundern; sie haben auch gar keinen Anlaß dazu. Und wenn sie uns wirklich um unsre Gymnasien und Universitäten so ungeheuer beneideten, warum thun sie es uns nicht nach? Um unsre Volksschulen beneidet man uns, und um die Verbreitung und Ausdehnug der elementaren Schulkenntnisse [1]), um die Höhe unsrer Bildung ganz und gar nicht. Beiläufig sei bemerkt, daß in den französischen Gymnasien die Schüler es im Lateinischen viel weiter bringen, im Griechischen mindestens ebenso weit [2]), daß Franzosen und Engländer in ihren Schulen das griechische und römische Altertum viel geschmack- und geistvoller behandeln als wir in Deutschland. Engländer und Franzosen sollen ganz gewöhnlich sehr umfangreiche Stücke aus alten Dichtern, ganze Reden u. s. w. auswendig wissen und haben damit einen geistigen Schatz mit ins Leben genommen; Hand aufs Herz — man findet selbst unter deutschen Philologen davon nichts, deren Berufs- und Lieblingsbeschäftigung die Alten sind; die können nur zerbröckeln, auflösen und den Geist heraustreiben, und welche Freude über die leblosen Theile in der Hand! Und nach welcher Seite hin suchen jetzt die Franzosen ihr Unterrichtswesen umzubilden? — nach der

[1]) Auch diese sollen in Dänemark und vor allem auf Island, in Nordamerika und im Elsaß nicht geringer als in Deutschland sein.

[2]) Arbeiten wie die, welche Hr. Holzapfel, Mittheilungen über Erz. u. Unterr. in Frankr. 1853, giebt, wird man in Deutschland mit der Laterne in allen Gymnasien vergeblich suchen.

realistischen! Wenn man über die geographische Unkenntnis der Franzosen spottet, so sollte man doch nur einmal in ein deutsches Gymnasium gehen [1]). Und was Pflege nationaler Sprache und Bildung anlangt, so könnten wir, glaube ich, von den Franzosen etwas lernen. Mich erfüllt solche Selbstbeweihräucherung mit Ekel, aber mehr noch mit der Besorgnis, daß die Selbsttäuschung über handgreifliche Mängel uns in träge Ruhe wiegen und uns einmal verhängnisvoll werden könne. Was ist, begreift und versteht man am besten daraus, wie es geworden ist. Kurz und treffend zeichnet Herr Wiese (Das höh. Schulwesen 1, S. 20) die Entstehung und Entwicklung der Gymnasien: „Nachdem lange Zeit die beiden Sprachen des classischen Alterthums, vorzugsweise die lateinischen, und die Kirchenlehre fast ausschließlich Gegenstände des Schulunterrichts gewesen waren, wozu allmählich die Elemente des mathematischen und des Geschichts-Unterrichts kamen, erweiterte sich der Lehrplan, namentlich seit Anfang des vorigen Jahrhunderts durch Aufnahme des Unterrichts in der Muttersprache, der Geographie und Geschichte, der Mathematik, einiger Theile der Naturwissenschaften und des Französischen. Hierin ist der allgemeine Gang bezeichnet, welchen die Entwicklung der Gymnasien genommen hat. Die einzelnen Schulen bieten manches Besondere dar. Auf nicht wenigen wurde schon im 17. Jahrhundert die Herrschaft des Lateinischen zu Gunsten der deutschen Sprache und der Realien beschränkt. Die Geschichte des Gymnasiallehrplans zeigt, daß, abgesehen von der Grundlage des Religionsunterrichtes, die alten Sprachen, oft von anderem Unterrichtsstoff bedrängt und in ihrem Werth für die allgemeine Bildung [2]) angefochten, schließlich der Mittelpunct der

---

[1]) Die Geographie, durch Ritter, Humboldt, Dove eine deutsche Wissenschaft, findet bei uns im Jugendunterricht die meiste Pflege in Real- und Cadettenschulen. Von ihrem außerordentlichen Bildungswerte haben die meisten Humanisten keine Ahnung.

[2]) Daß die allgemeine Bildung mit den beiden alten Sprachen nichts zu thun hat, habe ich oben dargelegt; deren Kenntnis ge-

Gymnasialstudien geblieben sind, um den sich Mathematik und Physik, Geschichte und Geographie, der Unterricht im Deutschen und Französischen zusammenschließen." Ich mache auf Eins aufmerksam: das Einzige von vaterländischer Bildung, „das Deutsche", steht ganz harmlos als Vorletztes neben dem Französischen. Hatte ich Unrecht, wenn ich oben beim Unterricht im Deutschen sagte, daß es wie das fünfte Rad am Wagen angesehen sei, mehr geduldet als mit Liebe gepflegt werde? daß als höhere Bildung noch heut angesehen werde eine fremde, undeutsche? Der Verfasser hat hier wol nur objectiv die in Gymnasien (nicht allen) herrschende Ansicht, nicht seine eigene ausgesprochen. Denn im 2. Bande des höh. Schulw. S. 17 steht: „Die Gymnasien sind nicht mehr die lateinischen Schulen älterer Zeit und können es nicht mehr sein wollen", und in den Erläuterungen zur U. u. P. O. der Realschulen 1859: „Die Realschulen sind wie die Gymnasien vor allem deutsche und christliche Schulen." Auffallend ist und bleibt, daß als die Grundlage der Gymnasialbildung nur der Religionsunterricht genannt wird, das Nationalste „die Muttersprache" neben dem Französischen in der Schale steht, die den Kern einhüllt.

Daß die Gymnasien einem undeutschen Bildungsideale entsprossen sind, habe ich schon bei dem Ueberblicke über die deutsche Bildungsgeschichte dargethan. Einige Thatsachen aus der Geschichte der Gymnasien werden dem Verständnisse und der Würdigung unsrer heutigen Gymnasialbildung gewiß förderlich sein. Als der Vater unsrer heutigen Gymnasien gilt Johannes Sturm (geb. 1507, gest. 1589), dem einige begeisterte und gewiß sehr tüchtige nationalliberale, aber leider in der Geschichte

---

hört der Gelehrsamkeit und der gelehrten Bildung an, und ist heut ganz und gar auch nicht einmal mehr die Grundlage der allgemeinen gelehrten Bildung. Die Unklarheit über die Bedeutung der Worte allgemeine Bildung ist so weit verbreitet, daß ich immer wieder darauf zurückkomme: die allgemeine d. h. allen gemeinsame Bildung ist die religiöse und nationale.

der Pädagogik wenig bewanderte Reichstagsabgeordnete 1871 ein Loblied sangen; das von ihm eingerichtete Gymnasium in Straßburg wurde Muster für die späteren. Aus der umfangreichen Abhandlung in Raumers Gesch. der Pädag. Bd. 1 hebe ich die bezeichnendsten Stellen aus: „Wenn nun Unterricht in der deutschen Sprache, Mathematik, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik wegfiel, wozu wir noch den Unterricht im Hebräischen, in neueren Sprachen, besonders im Französischen, auch wol den im Zeichnen rechnen dürfen, so ergiebt sich hieraus: daß fast alle Zeit und alle Kraft sich aufs Erlernen des Latein und Griechischen sich concentriren mußte." — — „Sturm betrachtete es als einen großen Vorzug der römischen Kinder, daß sie von Kindesbeinen an latein sprachen und einzig mit latein Sprechenden umgingen, als einen großen Vorzug, der den deutschen Kindern entgehe. Diesem Uebelstande (!), sagte er, müsse durch den Fleiß der Lehrer abgeholfen werden, und zwar vermöge Anwendung seiner, Sturms, Methode. — Nur an der rechten Methode gebreche es, und eben daran, daß Latein nicht unsere Muttersprache sei, wenn gegenwärtig nicht Reden geliefert würden, die sich mit den ciceronianischen messen könnten. Alles müsse aufgeboten werden, um die verloren gegangene Kunst der Römer und Griechen im Lehren, Reden, Disputiren, Schreiben wieder zu gewinnen. — Das Erste, worauf also Sturm und ebenso die meisten seiner gelehrten und lehrenden Zeitgenossen ausgingen, war die möglichste Verdrängung der deutschen Muttersprache, damit die lateinische ganz an ihre Stelle trete. Den Lehrern wie den Schülern war alles Deutschsprechen untersagt; Spielen ward erlaubt, unter der Bedingung, daß auch dabei nur latein gesprochen würde. Hätten die alten Römer zu Sturms Zeit den Elsaß noch besessen, sie konnten keine geeigneteren Maßregeln ergreifen, um die Einwohner zu entnationalisiren, sie ihres Vaterlandes vergessen und ganz römisch zu machen." Um die lateinische Umgangssprache ihnen anzueignen, ließ er seine Schüler

Comödien des Plautus und Terenz aufführen. Für einen solchen Mann sich begeistern kann doch nur die Unwissenheit oder Menschen, die wie jener entnationalisirt sind und sich des besten Theiles ihres Wesens entäußert haben. Sturm hat mit seinem und seiner gelehrten Zeitgenossen verrücktem Bildungsideale unzweifelhaft nicht wenig beigetragen den Elsaß uns zu entfremden. Und wenn die elsässische Unterrichtsverwaltung ihr Geschäft versteht, so fängt sie es bei dem entgegengesetzten Ende wie Sturm an und sucht vor allem deutsche Schulen mit deutscher Sprache, deutschem Geiste, deutscher Geschichte zu bilden und so allmählich die Fäden wieder zusammen zu knüpfen, die jener Frevler zerrissen. — Etwa 20 Stunden wöchentlich Latein, einige Stunden Griechisch, auch Hebräisch — das dürfte so der Lehrplan der meisten Gymnasien oder, wie sie ihrer Zeit richtiger benannt wurden, lateinischen Schulen gewesen sein. Aber nicht blos einem verschrobenen und (durch seine weite Verbreitung grade in den leitenden und tonangebenden Ständen) verderblichen Bildungsideale entsprang diese lateinische Bildung, sondern sie diente auch sehr klaren Nützlichkeitszwecken, weil Latein eben Sprache der Kirche, der Wissenschaft, des Weltverkehrs und der Staatsmänner war. Die lateinische Sprache an sich, ohne ihren Inhalt, war die Hauptsache; man las die Schriftsteller nicht um ihres Inhalts und ihrer Gedanken willen, sondern man trieb höchstens die Sachen um der Worte willen; und weil man von anderen Wissenschaften im Leben nichts kannte, und nichts bedurfte, lehrte die Schule auch nichts anderes; und so war Philologie oder vielmehr Verbalismus das Bildungsmittel. Dieser Verbalismus war aber noch Gold gegen den jetzt herrschenden Formalismus und die alles Geistes baare Extemporale-Reiterei. Denn mag man auch einseitig die Sprache als Gedankenform betreiben, ganz kann man, solange man sie an und aus Schriftstellern lehrt, sie dabei ihres Inhaltes nicht berauben und dessen nicht entbehren. Dieses Kunststück hat erst die Gymnasialpädagogik des 19. Jahrhunderts fertig

gebracht durch die Auflösung des Satzes in Worte und durch die Verfolgung des einzelnen Wortes außer allem Zusammenhange, dadurch daß man die Sprache nicht mehr an und aus Schriftstellern, sondern aus Grammatiken lehrt. — Daß die durch die Verbalphilologie erworbene Bildung im Leben nicht einen Schuß Pulver wert war, könnte sich jeder denkende Mensch, außer den Verbal- und Extemporale-Philologen, an den fünf Fingern abzählen; indeß einige Beweise werden auch anderen Leuten nichts schaden. Vier der hervorragendsten Männer, Göthe, Alexander und Wilhelm von Humboldt, Stein haben keine öffentliche Schule besucht, sondern sind im elterlichen Hause, theils von den Eltern selbst theils von Hauslehrern unterrichtet worden; und dies waren nicht etwa Ausnahmen im vorigen Jahrhunderte, sondern in wolhabenden Familien war es gewöhnlich. Warum? Nun, Göthe spricht es klar genug aus in Dichtung und Wahrheit (Bch. 1.): „Im Gefühle seiner Kenntnisse, in Gewißheit einer treuen Ausdauer, und im Mißtrauen gegen die damaligen Lehrer, nahm der Vater sich vor seine Kinder selbst zu unterrichten, und nur so viel als es nötig schien, einzelne Stunden durch eigentliche Lehrmeister zu besetzen. Ein pädagogischer Dilettantismus fing sich überhaupt schon zu zeigen an[1]). Die Pedanterie und Trübsinnigkeit der an öffentlichen Schulen angestellten Lehrer mochte wol die erste Veranlassung dazu geben. Man suchte nach etwas Besserem und vergaß, wie mangelhaft aller Unterricht sein muß, der nicht durch Leute vom Metier ertheilt wird." Friedrich Wilhelms I. Haß gegen die höhere (d. h. Verbalschul-) Bildung pflegt jetzt in den Büchern als berechtigt anerkannt zu werden. Und nicht blos die Staatsmänner jener Zeit (z. B. Zedlitz) fanden die höhere Bil-

---

[1]) Daß dieser Dilettantismus nicht so gar übel war, da die Eltern auch die Bildner ihrer Kinder sein wollten und waren, beweist Göthes Beispiel am besten.

dung erbärmlich und ihrem Zwecke durchaus nicht genügend, sondern auch grade hervorragende Philologen wie Meierotto, Director des Joachimsthalschen Gymnasiums in Berlin, Gedicke, Ernesti; auch Herder und Kant sollen keine Dummköpfe gewesen sein. Sie alle wendeten sich dem Verbalismus ab und brachen dem Realismus Bahn und verschafften ihm in den Schulen durch Beschränkung des Verbalismus neben demselben Geltung, Ernesti in Sachsen, Herder in Weimar, Meierotto, Gedicke, Hecker in Berlin. Meierotto legte nicht nur zuerst ein Naturaliencabinet an, sondern auch einen Turnplatz und führte Zeichenunterricht ein; ob auch die auf das juristische Studium vorbereitenden Vorträge, welche am Joachimsthalschen und Werderschen Gymnasium gehalten werden, von ihm (und Gedicke) eingeführt sind? Herder erst sorgte in Weimar für Unterricht in der Mathematik, in der Geographie und — im Deutschen. Würde Herder den deutschen Unterricht wol eingeführt haben, wenn er aus dem Lateinischen und Griechischen hätte Fertigkeit und Gewandtheit in der Muttersprache kommen sehen? — Und wie man allmählich sich in Deutschland erinnerte, daß man deutsche Kinder zu erziehen habe, und wie man sich in das Unabänderliche fand, daß der liebe Gott den Deutschen die deutsche Sprache und nicht die lateinische gegeben, so bemerkte man allmählich auch, daß den deutschen Kindern Sinne gegeben seien, und pflegte die Sinne und benutzte sie zur Bildung. Wer hätte nicht von des Comenius orbis pictus gehört! Die Anschauung und die Bildung der Sinne im Unterrichte durchgeführt zu haben, ist namentlich Basedows, später Pestalozzis und ihrer Schüler unleugbares Verdienst und wiegt ihre zahllosen Misgriffe reichlich auf; wie denn auch Rousseaus und Basedows Gedanke, die Jugend solle jung sein, und ihre Art im Empfinden und Denken müsse man anerkennen, nicht gerade dumm ist. Wie kam es doch, daß die Philanthropen (Menschenfreunde) mit ihrem Grundgedanken die geistvollsten Köpfe gewannen? Unsre Vorfahren sind so wenig

Narren gewesen als wir. Der klägliche Verbalismus trieb dazu; die Kinder in den höheren und niederen Schulen, waren mit ihrem Lose nicht besser daran als die Kälber, denen man die Füße knebelt und die man in diesem Zustande liegen läßt, bis sie zur Schlachtbank kommen. — In seinem Rundschreiben vom 24. Nov. 1808 sprach Stein auch von der Jugendbildung und ihrer Mitwirkung an der Erneuerung des Staates; er schuldigte die Schulen an, mit seichter Gleichgültigkeit die Triebe vernachlässigt zu haben, auf denen Kraft und Würde des Menschen beruht, Liebe zu Gott, König und Vaterland. Wer verschuldete diese seichte Gleichgültigkeit? wen meinte der edle Mann? wer trat in der Jugend jedes edle Lebensprincip mit Füßen? die Antwort liegt nahe genug. — Der Realismus hatte sich neben dem Verbalismus eine Stelle erkämpft; aber ein frisches Pfropfreis kann einen alten Stamm nicht verjüngen, kann selbst nicht einmal recht treiben und sich entwickeln auf dem alten Stamm. Das Eine hat diese realistische Bewegung gutes gehabt, daß die alte Einseitigkeit und ertödtende Einerleiheit gemildert (nicht etwa beseitigt) wurde. Aber die Vielheit der in den Lehrplan aufgenommenen Gegenstände hat die neue Gefahr der Oberflächlichkeit und Verflachung so wie der Ueberbürdung der Schüler in sich. Und wo ein Gymnasium nicht von einem klaren Kopfe und sicherer Hand geleitet wird, wo nicht die Lehrer sich als Glieder eines Organismus fühlen und stets zum Ganzen streben, jeder sein Fach für die Hauptsache hält und zum Selbstzweck macht, da verkommen die Schüler geistig und leiblich. Wie oft das geschah und geschieht, vermag ich nicht zu sagen. Aber wenn man alle die Männer, die durch Gymnasien gegangen sind, und die als Väter nun ihre Söhne auf Gymnasien haben, zu Hauf brächte und sie über die Gymnasialbildung hörte — ich bezweifle, ob auch nur ein Dutzend Gymnasien leidlich davon käme. Weder das, was auf Gymnasien, noch wie es gelehrt wird, befriedigt — natürlich die Menge der Gymnasiallehrer selbst ausgenommen. Allgemein ist die Klage: „Von vaterländischer Geschichte,

von Geographie, von Naturwissenschaften, von Zeichnen, von einiger Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache habe ich nichts oder wenig auf dem Gymnasium gelernt; wie gern wüßte ich mehr Französisch und ein wenig Englisch; gewiß steht in den griechischen und römischen Klassikern viel Schönes — Schade nur, daß ich von ihrem süßen Kerne nie etwas zu kosten bekommen habe, sondern mich stets mit der bittren und harten Schale abgemüht habe!" Vor etlichen Jahren las ich in den berliner Zeitungen: Mittags Schlag 12 Uhr habe ein Dutzend junger Leute sich das Vergnügen gemacht, von einer Brücke unter hellem Jubel Bücher in die Spree zu werfen; die Bücher waren die Schul-Classiker, die jungen Leute Abiturienten. Der lederne Cicero sagt: Wo Thaten reden, bedarf es der Worte nicht. Als die Realschulfrage von Universitäten leichtfertig abgethan wurde, hörte ich in einer gelehrten Gesellschaft bei Tische einige fremde Herren die Realschulen verurtheilen; ich platzte mit der dreisten Frage dazwischen: Ist Jemand von Ihnen, meine Herren, auf einer Realschule gewesen? Nein. Kennt Jemand von Ihnen eine Realschule näher? Nein. Wissen Sie, was auf einer solchen gelehrt wird? Die Vorstellungen davon waren sehr nebelhaft. Halten Sie den Besitz dieser Kenntnisse für wertlos? durchaus nicht, aber es fehlt die „klassische Bildung". Haben nicht auch wir eine klassische Litteratur, nicht die Engländer, nicht die Franzosen? Gewiß. Halten Sie die Bildung der modernen Culturvölker für niedriger, sittlich und geistig niedriger als die der Griechen und Römer? Keineswegs. Meinen Sie nicht, daß die Aneignung dieses modernen Bildungsstoffes Bildung gebe? Unsre Bildung ist aber für die Jugend nicht geeignet; sie steht ihr zu nahe; wir sind schon zu sehr mit ihr verwachsen, von Mutterleibe an; der Bildungsstoff muß fremd, fern sein. So? wie haben's denn die Griechen gemacht, die nichts als Griechisches ihrer Jugend lehrten? — Welche Klassiker, fuhr ich als schwacher Sokrates fort, haben Ihnen denn am besten gefallen? Des Nepos kleine Biographieen

sind Ihnen gewiß im Gedächtnisse geblieben. Allgemeines Schütteln des Kopfes. Aber Cäsars Denkwürdigkeiten, diese —. Meine Tischgenossen schien die Tarantel gestochen zu haben, als ich Cäsar nannte. Nun, Livius? Wer ihn schnell hinter einander läse, könnte wol seine Lust daran haben; mir ist, sagte der Eine, davon etwas geblieben: die Aufzählung der Wunder, Steinregen und Misgeburten hat mir viel Vergnügen gemacht. Endlich Cicero? — der „lederne" Cicero; „Was kommt dort von der Höh". — Daß Ihnen Ovid und Virgil nicht viel Freude gemacht haben, glaub' ich gern; aber Horaz –. Nennen Sie Horaz nicht, da wird uns noch übler als bei den Cäsar-Erinnerungen. Wie steht's denn mit den Griechen, mit Xenophon z. B.? Cäsarische Erinnerung. Kurz, der Eine gedachte noch mit Freude seines Homer, der andere seines Sophokles. Aber nach der Schule hatte kein einziger mehr hineingesehen und mehr als die dunkle Erinnerung, daß die betreffenden Stunden bei den Lehrern X und Y weniger langweilig gewesen waren als sonst landesüblich, fand ich nicht. Und das waren junge Männer, die kaum vor 12—15 Jahren die Schule verlassen hatten. Das also war die klassische Bildung, die sie stolz machte. Ich habe hier und da mich erkundigt, wem es besser auf dem Gymnasium ergangen sei; wenige habe ich gefunden; jeder meint, er habe besonderes Unglück auf der Schule gehabt, anderen werde es besser ergangen sein. Alle sagen: wir haben entsetzlich viel Ueberflüssiges gelernt und uns damit geplagt, Notwendiges und was uns im Leben frommte, wenig. Alle sangen: Was man nicht weiß, das eben brauchte man, Und was man weiß, kann man nicht brauchen. Im Jahre 1831 wünschten die schlesischen Stände, 1834 die preußischen eine Aenderung in ihren Gymnasien dahin: 1) den Unterricht mehr nach den Bedürfnissen der nicht-studirenden Schüler einzurichten, und zu dem Ende 2) den Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften vom Anfange an mit gleichem Vorzuge und gleicher Gründlichkeit wie den Sprachunterricht zu behandeln, 3) die

neueren Sprachen mehr zu berücksichtigen und 5) die Maturitätszeugnisse mehr mit Rücksicht auf den Umfang der Kenntnisse im Allgemeinen als auf die in den alten Sprachen zu ertheilen. (Rönne 2, S. 139). Der Grundgedanke der Stände war offenbar der: unsrer Jugend wünschen wir mehr Bildung als Gelehrsamkeit; unsre Zeit stellt andere Forderungen an das aufwachsende Geschlecht als die vergangenen Jahrhunderte; unsre Bildung ist im Leben eine andere geworden, also müssen auch die Bildungsmittel der Jugend andere werden, die moderne Bildung muß auch zum Bildungsmittel der Jugend gemacht werden; denn wo und wie soll sie sich diese Bildung erwerben, wenn nicht auf den Bildungsanstalten? — Es erfolgte eine lange Antwort, deren kurzer Sinn war: So ist's seit Jahrhunderten gemacht, also ist's gut; es muß dabei sein Bewenden haben; ihr versteht nichts von solchen Dingen — um jene Zeit erfand Hr. v. Rochow den beschränkten Unterthanenverstand. — Wenige Jahre nachher (1836) erschien des Medicinalrates Lorinser Schrift: „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen.“ Die leibliche und geistige Verkümmerung der Jugend schrieb er hauptsächlich der Vielheit der Unterrichtsgegenstände, der Unterrichtsstunden und der häuslichen Arbeiten zu. Treffend bemerkt Raumer (Gesch. d. Päd. 3, S. 401): „Wie man eben nie einerlei ißt, sondern zum Beispiel Brot zum Fleisch — ganz so ist's die Aufgabe des Pädagogen, den Schülern nicht ewiges, ermüdendes Einerlei aufzutischen. — — Eine verständige Abwechselung der Unterrichtsgegenstände würde gewiß auch von Lorinser gebilligt; einer unverständigen, da man flüchtig und unruhig vom Einen zum Andern überspringt, ohne je darnach zu fragen: ob alles Einzelne das man lehrt, zusammenpaßt, und sich im Knaben zum Ganzen einigt — einer solchen Abwechselung will ich natürlich nicht das Wort reden, pflichte vielmehr Lorinsers Anklage ganz bei. Aber der Hauptgrund der leiblichen — wie der geistigen — Abspannung der Schüler scheint doch weniger in der Menge, als in der

verkehrten Art des Schularbeitens zu liegen. Gewaltsam betreibt man so manches, was der Jugend durchaus widerwärtig ist, vorzüglich richtet man sie auf kahle abstracte Sprachbetrachtungen und auf ein unnatürliches, überspanntes mathematisches Suchen und Produciren. Und dies geschieht nicht blos auf Gymnasien, dies Unwesen herrscht noch fratzenhafter in niederen Schulen. Dagegen entzieht man der Jugend, was ihr gemäß ist, was sie liebt. Ein solch verkehrtes geistiges Treiben und Uebertreiben muß auch leiblich zerrütten." Bravo! — Auf Lorinsers Angriff sah sich das Ministerium denn doch gemüßigt, ein Rundschreiben an die Unterbehörden zu erlassen am 24. Oct. 1837. Zwar weist Altenstein im Eingange die Anklagen zurück, aber wer zwischen den Zeilen zu lesen versteht, findet in dem ganzen Aktenstücke — es füllt bei Rönne elf eng gedruckte Seiten 2, 144—155 — die Bestätigung[1]). Es entwickelt die Grundgedanken unsres Gymnasiallehrplanes am besten und erschöpfendsten, und wer es liest, könnte sich mit dieser Gymnasialbildung aussöhnen, wenn sie nur immer so in Wirklichkeit wäre, wie sie auf dem Papiere steht. Ich hebe einige Stellen aus: „die Lehrgegenstände in den Gymnasien, namentlich die deutsche, lateinische und griechische Sprache, die Religionslehre, die philosophische Propädeutik, die Mathematik nebst Physik und Naturbeschreibung, die Geschichte und Geographie, sowie die technischen Fertigkeiten des Schreibens, Zeichnens und Singens, und zwar in der ordnungsmäßigen, dem jugendlichen Alter angemessenen Stufenfolge — machen die Grundlage jeder höheren Bildung aus." Man beachte, daß hier

[1]) Wiese, Verordn. u. Ges. 1, S. 36 „Ueber die Mängel der Lehrmethode, welche in den oberen Klassen (nur in diesen?) nicht selten wahrgenommen werden, enthält die Instruction vom 24. Oct. 1837 Erinnerungen, auf welche hinzuweisen noch immer an der Zeit ist." Verf. v. 1856.

das Deutsche obenan prangt, während es bei Wiese (das höh. Schulw. 1, 20) neben dem Französischen in letzter Reihe steht, was den Thatsachen entspricht. Wie es mit der Geographie und der vaterländischen Geschichte und der der Neuzeit überhaupt auf den Gymnasien bestellt ist, brauche ich nicht noch einmal zu sagen; frage jeder Leser sich selbst. Dann heißt es weiter: „Die Erfahrung von Jahrhunderten (?) und das Urtheil der Sachverständigen (wer sind die?) spricht dafür, daß grade diese Lehrgegenstände (also auch andre noch sind möglich!) vorzüglich geeignet sind, um durch sie und an ihnen alle geistigen Kräfte zu wecken, zu entwickeln, zu stärken und der Jugend, wie es der Zweck der Gymnasien mit sich bringt, zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften (ist das wirklich die einzige Aufgabe?) die erforderliche, nicht blos formelle, sondern auch materielle Vorbereitung und Befähigung zu geben.“ Anders denkt die medicinische Fakultät in Berlin (Gutachten S. 39), die auf Realkenntnisse oder materielle Bildung gar keinen Wert legt, sondern ausschließlich auf die formale geistige und sittliche Bildung, und diese an unsrer studirenden Jugend in Weise der grande nation bewundert. Ferner: „das Ministerium besorgt in keinerlei Weise nachtheilige Folgen für die körperliche und geistige Entwicklung der Jugend, vorausgesetzt, daß das wahre Verhältnis dieser Lehrgegenstände zu der den Gymnasien gestellten Aufgabe von allen Lehrern und auf jeder Stufe des Unterrichts richtig gewürdigt wird.“ Daß diese Voraussetzung nicht immer zutrifft, und namentlich an jungen, unerfahrenen Lehrern scheitert, giebt der Minister im Folgenden selbst zu. Und diese Voraussetzung ist heut noch viel weniger vorhanden, weil viel mehr junge und unerfahrene Leute als damals an den Gymnasien beschäftigt und nicht immer recht angeleitet und beaufsichtigt werden. Daß es mit der Methode und dem Lehrgeschick der Gymnasiallehrer sehr schwach bestellt sei, wird auf S. 152 scharf hervorgehoben. Weiter

wird der Zeichen- und Gesangunterricht für die oberen Klassen der besonderen Neigung und der freien Wahl der Schüler überlassen. Für die häuslichen Arbeiten wird die thunlichste Beschränkung angeordnet — mit welchem Erfolge, weiß jeder Vater; „ebenso muß der Direktor monatlich wenigstens einmal in Einer Klasse die Schulhefte seiner besonderen Durchsicht unterwerfen, um dadurch sich nicht blos von dem Fleiße und den Fortschritten der Schüler, sondern auch von der Zweckmäßigkeit und der Zahl der Aufgaben Kenntnis zu verschaffen (von Neuem eingeschärft 1854). Eine vorzügliche Aufmerksamkeit ist dem Direktor in Hinsicht der Aufgaben zu den freien deutschen und lateinischen Aufsätzen um so mehr zu empfehlen, je größere Misgriffe noch immer gemacht werden. Themata, bei welchen der Schüler über ganz abstracte oder ihm unbekannte Gegenstände sogenannte eigene Gedanken produciren soll, überschreiten die Grenzen des Gymnasialunterrichtes, sind folglich unzweckmäßig und gereichen dem Lehrer, der sie stellt, mit Recht zum Vorwurf, dem Schüler, der sie bearbeiten soll, zur Qual." Entweder revidiren manche Directoren die Hefte nicht, oder sie verstehen nichts von der Sache, sonst könnten nicht in den Programmen alljährlich die unangemessensten Aufsatzthemata prangen. Glasbrenners Montagszeitung könnte getrost eine Spalte für sie wie für komische Zeitungsannoncen offen halten, sie würde nicht leer werden. Der Unterschied zwischen komischen Zeitungsannoncen und verkehrten Aufsatzthemen ist nur der, daß jene den Verfassern ihr Geld, diese den Schülern Thränen kosten und sie oft zur Verzweiflung bringen und ihnen die Lust an der Bildung gründlich verderben. — Auf den untersten Stufen soll die Versetzung nur alljährlich stattfinden, „und das Ministerium will diese Maßregel, von welcher die Beseitigung wesentlicher, an dem Gymnasialunterrichte gerügter Mängel mit Grund zu erwarten ist, für alle Gymnasien, die nur sechs auf einander folgende Klassen haben, hierdurch anordnen." Halbjährliche Versetzun-

gen an größeren Schulen, sollen „einstweilen nur statthaft sein, wenn die Lehrer-Kollegien sich für deren Beibehaltung nach reiflicher Berathung erklären, und wenn sie in sich die Kraft und die Mittel besitzen, den Uebelständen und Nachtheilen, welche aus der zu großen Verschiedenartigkeit der Schüler erwachsen, wirksam und mit Erfolg begegnen zu können.“ Nicht genug, daß man nichts destoweniger halbjährliche Kurse an Stelle einjähriger gesetzt — ohne mit den Lehrern immer reiflich zu überlegen —, hat man sogar die Einrichtung getroffen, daß das Jahrespensum einer Klasse in einem Halbjahre durchgepeitscht, und dann noch einmal durchgepeitscht wird; das erste Halbjahr soll die Schüler orientiren, das zweite sie befestigen!! als ob in der Pädagogik zweimal halb je einmal ganz und nicht, noch so oft wiederholt, immer nur halb gäbe. Nirgends ist Zeit, wenn auf einer früheren Stufe Lücken geblieben sind, diese auszufüllen; jeder Lehrer muß hasten mit seinem Pensum fertig zu werden; die Kinder werden mit Lernstoff überschüttet, verwirrt, entmutigt; kaum Einige können in einem Jahre sich den Stoff aneignen, und werden um kostbare Zeit betrogen, durch das Wiederkäuen desselben Stoffes werden sie dumm gemacht und abgestumpft, mismutig durch den Miserfolg. Die Lehrer haben keine Zeit zu rechter Gründlichkeit, lernen die Schüler nicht kennen, und um doch einigen Anhalt in der Beurtheilung zu haben, greifen sie in den Sprachen z. B. zum oberflächlichsten Maßstabe zum Extemporale. Nun wird Extemporale geübt, geschmiert, Grammatik geritten, die Lectüre ganz in den Hintergrund gedrängt — der geistloseste Formalismus ist da, bei dem die Schüler geistig verhungern. Und dann klagt man über Theilnahmlosigkeit und Gleichgültigkeit der Schüler, schilt sie dumm und blasirt — daß ihre Lehrweise oder verkehrte Einrichtungen die Schuld tragen könnten, dazu steckt in allen Menschen zu viel Unfehlbarkeit. Vor den vollen Schüsseln z. B. des griechischen und römischen Altertums sitzen die Schüler wie der Wolf beim Gastmal, der

aus engem Gefäß Fleisch essen soll. In der Mathematik wird bei dieser ausgezeichneten Cursenordnung das eine Halbjahr Arithmetik, das andere Geometrie genommen; am Schlusse jedes Halbjahrs wird das Pensum des vorigen wiederholt; was Ende des vorigen Halbjahrs leidlich geübt war, ist den Schülern wieder geschwunden, weil es nicht weiter befestigt und geübt wurde. Nun wird wiederholt, die Schüler mit häuslichen Arbeiten überbürdet, zur selben Stunde sollen z. B. (ich habe das wiederholt gesehen) etliche Paragraphen Geometrie wiederholt und etliche algebraische Exempel gerechnet werden. Die „neuen" Schüler läßt man die letzten sechs Wochen außer Acht und beschäftigt sich vorzugsweise mit den Versetzungscandidaten; jene verlieren diese sechs Wochen an der Lernzeit, und das ist keine Kleinigkeit. So schwindet alle ruhige und gleichmäßige Durcharbeitung der Schüler; oberflächliches und stümperhaftes Wissen ist die Folge. Ehrliche und treue Lehrer habe ich über diese verkehrte Einrichtung klagen hören; aber der Director sagt: sic volo, sic iubeo, stat pro ratione voluntas — und dagegen ist nichts zu machen; beim Provinzial-Schulcollegium darüber Beschwerde zu führen, geht füglich auch nicht. Und sollte eine solche Frage wirklich in der Conferenz gestellt werden, so hat der Director in den jungen, unerfahrenen oder gleichgültigen Lehrern seine Majorität sicher. Wer Scheinconstitutionalismus und Despotismus im Kleinen studiren will, der studire die Kunst, mit der manche höhere Schule geleitet wird; der wird — wie oft, weiß ich nicht, aber hier und da sicher — höchst ungesunde Verhältnisse finden und frohes auf ein gemeinsames, edles Ziel gerichtetes Streben und Zusammenwirken vermissen. Daß dieses Zusammenwirken der Lehrer oft fehlt, rügt die Verfügung von 1837 auf das Schärfste; ob es seitdem besser geworden ist, bezweifle ich.

Daß sie den Gymnasiasten die eigentliche und wahre Bildung gäben, behaupten die Philologen, und wird ihnen oft allzuwillig z. B. in den „akadem. Gutachten" zugestanden. Diese

werden es mithin als billig denkende Leute nicht übel nehmen, wenn man die Hauptschuld an dem Mislingen des Bildungsgeschäftes, an der Verbildung, ihnen zuschiebt. Wer viel verspricht und wenig hält, darf sich nicht wundern und beklagen, wenn die Enttäuschten ihn hart anlassen. „Das letzte Ziel klassischer Studien, sagt Raumer (3, 124), ist es nicht ein gründliches Verstehen der Klassiker, Erweiterung des historischen Gesichtskreises, Wachstum in Kenntnissen, sinniger Kunstgenuß — Bildung?“ Dasselbe verstehen auch die meisten Leute unter klassischer Bildung, wobei sich freilich die wenigsten daran erinnern, daß nicht nur die Griechen und Römer, sondern auch die Deutschen, Engländer, Franzosen, Italiener Klassiker haben, deren Geist wol auch etwas von jener klassischen Bildung geben dürfte. Wie dem nun auch sei, die Aneignung jener von Raumer bezeichneten Bildung hoffen und erwarten die Eltern für ihre Kinder, wenn sie dieselben einem Gymnasium übergeben. Und wie gestaltet sich nun jenes Ideal klassischer Bildung in Wirklichkeit? Nicht auf meine eigene Jugend will ich zurückblicken — ich habe ein verhältnismäßig und seiner Zeit in philologischen und mathematischen Dingen gutes Gymnasium besucht —, auch nicht aus Köchly, nicht aus meinem Sammelbuche — als gelernter Philologe sammle ich nämlich gern allerlei Gedanken und Aussprüche aus bloßer Lust am Sammeln — will ich das Bild hernehmen, nicht Thatsachen, die mir gelegentlich von Eltern mitgetheilt sind, hier vorführen, sondern nur ein Urtheil anführen aus jüngster Zeit, das Lobredner der Gymnasien verbürgen. In den „Akademischen Gutachten“ S. 24 heißt es — ich muß ein wenig weiter zurückgreifen, und voraus bemerken, daß die Behauptungen über die Realschulen völlig aus der Luft gegriffen sind, und meine Leser bitten, daß sie durch Wortschwall sich nicht bethören lassen —: „Rasch [1]) wird der

[1]) Hiecke (Philologe und Director eines Gymn. und einer Realschule), der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien S. 16: „So

Gymnasial-Abiturient, wenn er irgend nach dieser Richtung (Naturwissenschaften) befähigt ist, in technischer Fertigkeit und Fachwissen den Realschüler einholen; nie wird dieser die Lücke in seinem Bildungsgange ausfüllen. (Das Gegentheil kommt der Wahrheit ungleich näher.) Diese schwer zu beschreibende Lücke besteht nicht blos darin, daß er keine griechische Syntax getrieben hat und etwa als Mediciner Hippokrates und Galenus nicht würde in der Ursprache lesen können, sondern in empfänglichen Jahren, wo sie mit tausend Fäden sein Wesen hätten durchdringen müssen (etwas eigentümliche Metapher), sind dem Realschüler die großen historischen Gedanken und Gestalten mehr fern geblieben, in deren täglichem Umgang der Gymnasiast aufwuchs (unwahr!); und während diesem die Entwicklung und Culturarbeit der Menschheit (mit Ausschluß der Deutschen, Franzosen, Engländer u. s. w.) in concreten Bildern (giebt's auch abstracte?), verklärt (!) vom Hauch der Aesthetik (etwas nebelhaft) vorschwebt, so daß er gleichsam in geistiger Gemeinschaft mit den Helden, Denkern und Dichtern (auf eine Hand voll mehr kommt's nicht an, also) aller Zeiten lebt, bleiben dem Realschüler diese Dinge ein mehr Aeußerliches (was heißt das?) und Gleichgültiges (woher wissen die Herren das?), dem gegenüber er sich stets als ein Fremder fühlt. Viele (bitte nur um einige Namen von den vielen) sonst höchst ausgezeichnete Männer hat man (wer?) ihr Leben lang mit diesem Mangel kämpfen sehen, der ihren Productionen den Stempel einer gewissen Unterordnung aufprägte (z. B. Friedrich II., Schiller; mit Göthe ist's auch nur so so); dagegen ist kein Beispiel bekannt, daß ein klassisch gebildeter Arzt oder Naturforscher Kenntnisse und Fertigkeiten, deren er bedurfte, sich nicht hätte aneignen können (ich schweige, denn plena exemplorum est vita, sagt Cicero, und erinnere daran, daß die Fähigkeit Kenntnisse und Fertig-

---

leicht ist es in dem arbeitsvollen späteren Leben denn doch auch nicht, diese Bildung nachzuholen."

keiten zu erwerben jedes Kind mit auf die Welt bringt und daß ein Sack voll Fähigkeit grade so viel wert ist als dem nackten Schneider seine Fähigkeit einen Rock zu machen). Gegen derartige Ausführungen hört man einwenden (von wem? Klassischen oder Unklassischen?), daß die Gymnasien eine solche Bildung, wie die eben geschilderte, zwar verleihen könnten, daß sie es aber nicht thun. Die Gymnasial-Abiturienten wüßten nicht Griechisch und Latein genug, um mit Leichtigkeit und Behagen einen alten Autor zu lesen, mit dürrer philologischer Wortklauberei werde die kostbarste Zeit der Gymnasial-Jugend hingebracht, und ihr die Lectüre der alten Schriftsteller verekelt; ihr Beobachtungs- und Denkvermögen werde so wenig geübt, daß viele Mediciner auch nach vollendetem Quadriennium noch nicht „sehen" gelernt hätten, und daß es neuerdings habe nöthig erscheinen können, eine eigene Logik für Mediciner zu schreiben!" Solchen Anklagen gegenüber, die doch wol nicht von Dienstmägden am Brunnen ausgesprochen sind, gehört ein bewundernswertes Selbstbewußtsein, das von Unfehlbarkeitsdünkel nicht eben weit ab ist, dazu diese Wortklauberei, diese ganz einseitige, nicht einmal altklassische Bildung, sondern besten Falls lateinische Sprachbildung[1]) (sehr oft auch dies nicht einmal) — diese Fratze in Schutz zu nehmen. Doch das kümmert mich hier weiter nicht. Hier und da mag ein Lehrer von frischerem Geiste die Geistlosigkeit mildern, im Großen und Ganzen ist das Wesen der Schulphilologie seit — Jahrhunderten die Geistlosigkeit oder die Kunst den Geist hinauszutreiben[2]).

---

[1]) Vgl. Köchly, a. a. O. Bd. 1 oft u. bes. 1, S. 169 ff. 2, S. 4.

[2]) Vergeblich kämpfen dagegen die Behörden an; s. d. Verfügung v. 1856 bei Wiese, Ver. u. Ges. 1, S. 46 und deutsche Bildungsfragen 1871.

Wie kommt das? „Nicht spotten, nicht klagen, nicht verwünschen, die menschlichen Dinge verstehen“ — hätte Spinoza nichts weiter als dies eine Wort geschrieben, er hätte sich seinen Platz unter den Weisesten der Weisen gesichert. Ich kann kurz sein; was ich sage, ist theils aus dem Vorangehenden klar, theils findet man es ausführlich in Köchlys Schriften über die Gymnasialreform dargelegt, auf die ich hiermit Freund wie Feind verweise; nur glaube man nicht, daß Köchlys Angriffe allein auf die sächsischen Gymnasien der vierziger Jahre gerichtet sind, sondern man denke statt: sächsisch preußisch, statt vierzig siebzig. Es steht bei uns und heut nicht um das Mindeste besser, vielleicht noch schlimmer, da der Formalismus noch um ein Theil geistloser als der Verbalismus, die Extemporale-Reiterei noch viel geistloser als das Lateinschreiben und Lateinplappern ist, und weil wir überhaupt so gut wie gar keine Lehrer mehr haben, die an Sprachkenntnis den alten Philologen gleich kämen; soll es doch vorkommen, daß die lateinischen Aufsätze deutsch corrigirt werden, natürlich nicht weil die Lehrer es nicht könnten, sondern weil die Schüler deren Latein nicht verständen. Der Ciceronianismus, der beiläufig gesagt todt geglaubte, den als sprachlichen und wissenschaftlichen Unsinn darzulegen sich z. B. Herr Kühnast einmal die Mühe giebt, den ein Erasmus, der kein dummer Mann war, in geistreicher und feiner Satire bekämpfte, der Ciceronianismus, dessen eifrigste Pfleger die Jesuiten sein sollen, blüht — aber wie! Ich möchte meinen Kopf darauf wetten, daß unter hundert dieser Neu-Ciceronianer auch nicht einer den Cicero auch nur einmal von Anfang bis zu Ende auch nur durchgelesen hat. Dieser ganze hohle Neu-Ciceronianismus ist hergeholt aus der Grammatik von Ellendt-Seyffert; wer diesen Neu-Ciceronianismus recht würdigen will, der lese die Vorrede zur 5. Auflage jener Grammatik. Da sagt Hr. Seyffert z. B. gegen Madvig, der auch etwas Latein verstehen soll, „Ciceros und Livius Sprache liegen auseinander

wie zwei verschiedene Welten.“ Wer's mir nicht glauben will, der lese es S. V. selbst nach; wer immer Haare spaltet, der kann auch zwischen zwei Mücken einen Größenunterschied finden wie zwischen Maus und Elephant. In jener Vorrede wird denn weiter ausführlich gehandelt über die mit prae- und ante- zusammengesetzten Verba, welche übertreffen bedeuten. Der alte Zumpt wird abgekanzelt, weil er praestare auch als mit dem Accusativ zu verbinden aufführt u. s. w. Je allgemeiner und umfassender eine grammatische Regel ist, desto leichter ist sie, desto mehr gestattet sie freie Bewegung, je genauer, desto mehr schnürt sie den Geist ein und belastet sie das Gedächtnis. Darin besteht nun die Feinheit des Neu-Ciceronianismus, daß jedem unglücklichen Schüler ein Fehler angestrichen wird, der praestare in der Bedeutung übertreffen mit dem Accusativ verbindet. Gewiß hätte Cicero seinem Freunde Cornelius Nepos einen Rüffel ertheilt, wenn er je in seiner Gegenwart gesagt hätte, was er Epam. 6 schrieb: Callistratus omnes eo tempore eloquentia praestabat! In solchen albernen Kleinigkeiten besteht der ganze Neu-Ciceronianismus, damit brüstet er sich; diese auch wissenschaftlich völlig wertlose Masse von Einzelheiten wird den Jungen eingepfropt, durch Extemporalien eingeübt und das ist — klassische Bildung. Wer diesen geistlosen Krimskrams[1]) sich aneignet — mein früherer College Bahnsen hat in seiner „Charakterologie“ für diese armen Hühner den Namen Extemporaleköpfe erfunden — der ist der Stolz der Schule, der hat klassischen Geist; der darf die geheiligten Hallen

[1]) Kühnast, Gymn. u. Realsch. 1859. Wo Details der Regeln über Aufstellung der griech. Accente, wo Quisquilien der lateinischen Stilistik vor den Inhalt der alten Litteratur sich hervordrängen, da giebt es nimmermehr eine gesunde Gymnasialbildung, und man sollte meinen, daß grade unsre socialen Zustände sie brauchen. — Außer in jener Schrift beleuchtet Hr. Kühnast sehr eingehend die Reformfragen in einer anderen: Die Vereinigung der principiellen Gegensätze u. s. w. 1856.

der Universität betreten, um endlich in einem Bureau sein Dasein zu beschließen. Wer in einem Tage drei, ja — ich lüge nicht — vier Extemporalien, womöglich Formen-Extemporalien gut schreiben kann, ja solch ein Junge, das ist ein Junge, der wird im Leben recht geschickt und tüchtig sein — ein Muster von vertrocknetem Aktenmenschen zu werden. Wunderbar, sagte mir neulich ein auswärtiger Lehrer, der unter dem neuen Directorat auch wacker Extemporalien reitet, daß immer die dümmsten Jungen die besten Extemporalien schreiben; es ist mir unerklärlich! — Also um heut ein Ciceronianer zu sein, lerne man Ellendt-Seyfferts Grammatik auswendig; Cicero selbst lesen ist nicht nötig; nur muß man immer Cicero im Munde führen, dann finden sich Gimpel genug, die den Hut abziehen vor solcher Gelehrsamkeit. Wenn ein Mann wie Hr. Wiese sagt: das volle Leben der Sprache ist erst in der Synthese, welche Gedanken und Ideen zum Ausdruck bringt, dann lächelt Ciceronianus vornehm und sagt: Was versteht solch Aktenmensch von Sprache! Homer lesen kann jeder, aber homerische Formen analysiren, das ist das Wahre! Ist's nicht zum Lachen? ich meine, es ist zum Weinen!

Die Quelle dieses heillosen Unfugs ist die lateinische Stylistik, sind die lateinischen Aufsätze, ist das Streben die fremde Sprache zum eignen Gedankenausdrucke den Schülern anzueignen; die haben zuerst den lateinischen Unterricht alles Geistes beraubt, jetzt auch mehr und mehr den griechischen, weiter den französischen und englischen, ja selbst den deutschen. Die lateinische Stylistik verführt und gewöhnt dazu, lediglich das Wort und die Phrase ins Auge zu fassen, die Sprache ihres Inhaltes, des Gedankens, zu berauben die abgezogene und getrocknete Aalhaut für den Aal zu nehmen und zu geben; und nicht blos die freie Denkentwicklung hemmt dieses Haschen nach Worten, dieser Schein ohne Sein, sondern auch den Charakter, die Sittlichkeit untergräbt es, denn es gewöhnt die Jugend ans verba dare — das heißt ja wol bei den

realistischen Römern: hinters Licht führen, foppen, betrügen. Das verba facere, die Kunst der Phrase, bilden die Franzosen in ihren höheren Schulen aus an — den lateinischen Aufsätzen. Geistesarmut, Hohlheit, Verlogenheit, Unfähigkeit selbständig zu denken und die Dinge zu erfassen, das sind die Früchte des Verbalismus. Wer diesen Verbalismus für unschuldig hält, der hat sich nie über das Wesen der Bildung und die Aufgaben der Jugendbildung besonders klar gemacht. Gegen den Verbalismus haben seit vier Jahrhunderten grade die bedeutendsten und auf anderen Gebieten wie in der Pädagogik bahnbrechenden Männer angekämpft; zu den vielen Siegen wird unser Jahrhundert auch diesen hinzufügen.

Daß sie solchen Frevel an der Volksbildung nicht beabsichtigen, werden viele Schulmänner sagen; und ich glaub' es ihnen; aber den Freunden eines Getödteten ist es ziemlich gleichgültig, ob er ihrem Herzen durch Mord oder Todtschlag entrissen ist; die Thatsache ist dieselbe.

Um aber recht klar zu machen, wie der Verbalismus entgeistigt, diene folgendes. Weil Göthe einer der reichsten Geister und größten deutschen Sprachmeister ist, sagen wir: wer wie Göthe spricht und schreibt, der spricht und schreibt gutes Deutsch. Also und da der Mensch doch allenthalben feste Regeln und Vorschriften haben muß, da man den Baum doch nicht wachsen lassen darf, wie er kann und will, so muß die Jugend nur sich nach Göthe richten. Was geschähe? Zuerst liest man Göthe, um seinen Geist sich anzueignen? o nein, um seine Worte, seine Ausdrucksweise, seine Grammatik dem Gedächtnisse einzuprägen; nur hin und wieder prägt sich dem Gedächtnisse auch ein Göthescher Gedanke ein, den man ein wenig abgeändert und verballhornisirt gelegentlich als eigenen Gedanken einflechten und „brauchen" kann. Doch der Stoff ist zu gewaltig, den Göthe aufgehäuft hat, als daß man ihn Tag und Nacht lesend bewältigen und mit dem Gedächtnisse festhalten könnte. Also macht man Auszüge von Redensarten; je eigentümlicher und ungewöhnlicher

eine Wendung, desto „feiner", desto mehr beweist sie tiefes „Studium" und „Kenntnis" Göthes; der grammatische Sprachgebrauch wird in hunderte von Regeln und Regelchen, jede mit Ausnahmen ohne Ende gefaßt; denn der Mann hatte das Recht die Sprache nach seinem Gefühle heut so, morgen so zu gestalten, je nachdem Excellenz gut oder schlecht geschlafen hatte, je nachdem er grade auf Monate, auf Jahre sich diese oder jene Wendung angeeignet hatte, die ihm nun eine Zeit lang oft entschlüpft, dann wieder ganz aus dem Gedächtnisse, aus Mund und Feder kommt z. B. bedeutend, dringen, Einstand geben. Wenn nun solch Göthianer in Götheschem Deutsch seine Gedanken ausdrücken will, so kann er nicht den einfachsten Satz schreiben ohne die furchtbarste Gewissensangst; soll er schreiben: mit dem Könige oder mit dem König? Die Sache erfordert langes Suchen; hat Göthe beides gebraucht? welches hat er öfter gebraucht? Der Mensch hat alle geistige Selbständigkeit verloren, trotz seiner grauen Haare ist er ein Kind. Begreift man nun, warum die Jesuiten so eifrige Pfleger der Latinität und besonders des Ciceronianismus sind? Begreift man, warum so viele Leute trotz aller sogenannten klassischen Bildung so arme Teufel sind, arm an Geist und Gemüt? Ueber der Beschäftigung mit den Worten ist ihnen der Geist entflogen; der Aal ist ausgeschlüpft, und nun haben sie die Haut in Händen, blasen sie auf oder füllen sie mit Sägespänen.

Doch ich übertreibe, wird man mir sagen; so arg, so geistlos treiben die Philologen ihr Handwerk nicht — nicht alle, das ist richtig, aber viele. Schlagt doch einmal so eine Palaestra Ciceroniana auf. Was Erasmus vor vierhundert Jahren als die abgeschmackteste Abgeschmacktheit in seinem Ciceronianus (s. Raumer Pädag. 1, S. 100 ff.) verhöhnt, das ist hier im Ernste und dem Glauben, der Jugend und der Wissenschaft werde damit eine Wolthat erwiesen, durchgeführt. „Ist die Furcht ganz eitel, daß die Zeit jener alten unglücklichen Karrikaturen, die sich Ciceronianer nannten, wiederkehren möchte?" schrieb Raumer

(Päd. 3, S. 111) 1852. Nein, die Furcht ist nicht eitel gewesen. Der Cicero-Götzendienst mit der Extemporale-Geißelung ist wie die Wasserpest von Gymnasium zu Gymnasium gelaufen; von den Verheerungen, die sie anrichten, haben selbst die Behörden, scheint mir, keine klare Vorstellung, sonst würde Hr. Wiese (Bildungsfragen im Vorwort) nicht so beschaulich geschrieben haben: „Nicht auf Maßregeln ist die Hoffnung zu setzen, sondern auf eine gesunde Entwicklung des deutschen Geistes von innen heraus." Und doch hat Hr. Wiese Recht; Maßregeln thun es nicht, und Verordnungen werden nur erlassen, um übertreten oder nicht beachtet zu werden; der deutsche Geist ist's, der helfen und diesen Augiasstall säubern muß; helfe Hr. Wiese nur die Stallwände einbrechen, und der deutsche Geist wird den Schmutz in Einem Jahre hinwegspülen.

Für manche Leser könnte ich die lateinische Stylistik ruhen lassen; für andre aber will ich, so sauer mir das Ausschreiben wird, eine Stelle aus Raumer hinzufügen. Bd. 3 S. 77 sagt er: „Treffend äußert sich Göthe über das Sprechen fremder Sprachen. „Soll ich Französisch reden? sagt er; eine fremde Sprache, in der man immer albern erscheint, man mag sich hinstellen, wie man will, weil man immer nur das Gemeine, nur die groben Züge ausdrücken kann. Denn was unterscheidet den Dummkopf vom geistreichen Menschen, als daß dieser das Zarte, Gehörige der Gegenwart schnell, lebhaft und eigentümlich ergreift und mit Lebhaftigkeit ausdrückt; jener aber, grade wie wir es in einer fremden Sprache thun, sich mit gestempelten, hergebrachten Phrasen bei jeder Gelegenheit behelfen muß." Ganz mit Göthe übereinstimmend äußerte sich ein denkender, geistreicher Professor der Beredsamkeit, der von einem Zeitungsredacteur nach dem Inhalt seiner lateinischen Rede befragt, welche er am Geburtstage des Königs halten sollte, erwiederte: „Schreiben Sie nur eine lateinische Rede; eine lateinische Rede hat keinen Inhalt." (Aehnlich Schleiermacher

Ueber Universitäten S. 622)[1]. Zu einer wahren Fertigkeit im Lateinschreiben werden wenige gelangen, sagte Fr. Aug. Wolf; ein andrer trefflicher Philolog, gefragt: wie viele jetzt lebende Gelehrte mit selbständiger Freiheit ein originelles Latein schrieben, antwortete: es dürften etwa drei sein. Wolf sprach von Philologen — was dürfte er erst von Schülern gesagt haben?[2] Es ist nicht daran zu denken, daß es diese zu einer wahren Fertigkeit bringen; nothgedrungen können sie höch-

---

[1]) Ich kann es mir nicht versagen durch ein Beispiel zu zeigen, wie das lateinische Phrasentum auch geistig bedeutende Männer ihres gesunden Verstandes beraubt: Gravem ac tristem esse mortalium rerum rationem nec certam habere stabilitatem et firmitatem nunquam magis (!!) sensimus, quam quum Tuum propediem instare discessum cognovimus. Da denkt mein Leser gewiß, diese Anrede sei eine Schulübung, etwa eine Anrede an Napoleon, als er nach St. Helena, oder den andern, als er von Sedan nach Wilhelmshöhe reiste; diese Anrede gilt einem alten Schulmeister, der — pensionirt wird. Daß er den Wechsel der irdischen Dinge so oberflächlich sein Leben lang angesehen habe, daß ihm erst der Abgang eines lieben alten Collegen dieses Los alles Irdischen zum Bewußtsein bringt, das glaube ich dem Verf. jener Phrasen nicht; sonst hätte er wol nie an dem Platze gestanden und gewirkt, an dem er gestanden hat. Zu solchen Unwahrheiten verführt die lateinische Phrase selbst Männer, was richtet sie nun erst in Jünglingen für Verheerungen an!

[2]) Vgl. Kühnast, Vereinigung. — Hr. v. Gruber, der auch ein wenig Latein versteht, stellte 1869 in Kiel den Antrag, die lateinischen Aufsätze zu beseitigen. S. 150 der Verhandlungen sagt er: Wer nicht blos als Lehrer, sondern als Aufseher und Leiter häuslicher Arbeiten erfahren hat, wie viel Zeit und Mühe allen nicht mit besonderem Sprachtalent Begabten die lateinischen Arbeiten kosten, zu was für Hülfsmitteln jeglicher Art sie greifen in ihrer Noth, wie wenig Selbständiges sie daher dabei leisten, wie oft die besten Gedanken dabei unterdrückt werden wegen der Schwierigkeit einen Ausdruck für dieselben zu finden und — ein wie unbeholfenes Gemengsel von Redensarten trotz alledem das Ganze doch in der Regel wird: der wird nicht bestreiten, daß von der Mehrzahl der Schüler Zeit und Kraft wol in fruchtbringenderer Thätigkeit verwandt werden könne.

stens zu einer unwahren, nachäffenden Manier gebracht werden. Zur Fertigkeit in dieser bedarf es freilich nicht „zweier Seelen", vielmehr einer Verleugnung der deutschen Seele — Seelenlosigkeit ist nötig. — Diese Weise, unsre deutsche Jugend zum Lateinschreiben abzurichten, zeigt leider eine arge Rückwirkung auf das Deutschschreiben derselben, indem sie dieses ganz wie jenes behandeln lernt. Anstatt daß nämlich beim Schreiben in der Muttersprache die Gedanken in natürlicher Einfalt der Geistesrichtung und schaffenden Bewegung zu Worten sich gestalten, reifen und niedergeschrieben werden sollten, so sinnen die, durch lateinische Schulexercitien solchem natürlichen Erzeugungsprocesse Entfremdeten nur darauf deutsche Phrasen zusammenzustoppeln wie sonst lateinische. Kann ihnen Cicero nicht fürs Deutsche Normalstilist und Phrasenlieferant sein, so suchen sie einen deutschen Autor, um Ciceros Stelle zu vertreten, von dem sie deutsche Worte, Wendungen und Phrasen entlehnen können. So bildet man die Schüler zu Manieristen in der Muttersprache, zu einem intellectuellen Pharisäismus, zu einem wesenlosen, gespenstischen Stile. Unzählige auf solche Weise in der Jugend Verbildete, behalten zeitlebens jene kümmerlichen Schülerideale, liefern zeitlebens Schülerarbeiten, bleiben zeitlebens in dem Wahne: ihre Fertigkeit im Componiren erborgter, unverdauter Phrasen sei eben klassische Bildung! Wem anders als so geschulten Lateindeutschen Phraseologen gilt Göthes:

Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet 's nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt,
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt.
Sitzt ihr nur immer! Leimt zusammen,
Braut ein Ragout aus Andrer Schmaus,
Und blast die kümmerlichen Flammen
Aus eurem Aschenhäufchen raus.
Bewunderung von Kindern und von Affen,
Wenn euch darnach der Gaumen steht;
Doch werdet ihr nie Herz zu Herzen schaffen,

Wenn es euch nicht von Herzen geht. . . .
Ja, eure Reden, die so blinkend sind,
In denen ihr der Menschheit Schnitzel kräuselt,
Sind unerquicklich wie der Nebelwind,
Der herbstlich durch die dürren Blätter säuselt. — —

— Wo Begriffe fehlen,
Da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein;
Mit Worten läßt sich trefflich streiten,
Mit Worten ein System bereiten,
An Worte läßt sich trefflich glauben,
Von einem Wort läßt sich kein Jota rauben.

Was meint der Dichter mit dem: Sitzt ihr nur immer! Leimt zusammen, braut ein Ragout aus Andrer Schmaus — was anders als jenes zuerst beim Zusammenleimen lateinischer Phrasen, dem Ragoutbrauen aus Cicero und Livius einexercierte und dann gar aufs Zusammenleimen deutscher Phrasen übertragene todte Werk? Wie kranken vorzüglich viele unsrer Prediger an derlei stilistischen Abmühungen, wie ermangeln ihre Predigten so ganz der neugebornen Frische lebendiger Rede! Sind das nicht Nachwehen lateinischer Stilübungen? Möchte man nicht oft in Verzweiflung über solch wohlgesetztes Nichts zu weit gehen und wünschen (warum so blöde, Alterchen?), ihre erste rhetorische Regel wäre: sprich und schreib, wie dir der Schnabel gewachsen ist." So Raumer.

Ich weiß, daß mancher ob solcher Rede entsetzt sein wird, aber leider ist sie gerechtfertigt. Wer ein Fünkchen Geist unter seinem Schädel birgt, sagt: „Hinaus mit der lateinischen Stylistik aus den Schulen! Hinaus! sofort! nicht einen Augenblick gezögert, jede Woche kostet hunderte von Menschenseelen!"

Es ist wol wahr, daß das Lateinschreiben im Leben keinen Wert mehr hat, aber es ist ein ausgezeichnetes, ja unentbehrliches Mittel formaler Bildung, höre ich sagen. Die so sprechen, sollten sagen: uns unentbehrliches, weil sie nämlich nichts weiter unterrichten und lehren können, weil, wenn man

ihnen ihr Bischen Latein und Griechisch nimmt, sie mit ihrer ganzen Lehrkunst auf dem Trocknen sind, weil sie dann wirklich nichts mehr zu lehren und zu geben haben; sie sind ausgebeutelt, arm wie neugeborne Kinder, ja ärmer, denn das Kind hat die Fähigkeit Neues zu lernen, sie nicht mehr. Soll ich und meine Kinder darum barfuß laufen, weil mein Schuster mir erklärt, er habe kein Leder mehr? Weil da Leute sind, die erklären, sie könnten die lateinischen Aufsätze nicht entbehren, darum sollen die Jungen noch ganz unnötig ihre kostbare Zeit damit vergeuden? Daß es ein Unding ist formale Bildung an einem wertlosen Stoffe erzielen zu wollen, darüber brauche ich kein Wort mehr zu verlieren; die Sache ist in der wissenschaftlichen Pädagogik (Schleiermacher, Herbart, Schmid, Köchly) abgethan. Auch der Vorwand, daß von Universitäten und bei Prüfungen die lateinische Sprache gefordert werde, ist nachgrade hinfällig geworden, seit endlich die Universitäten auch bei Promotions- und Habilitationsleistungen die deutsche Sprache zulassen (vgl. Wiese, das höh. Schulw. II, S. 17), funfzig bis sechzig Jahre, nachdem Schleiermacher auf das Verschrobene und Unsinnige des Gebrauchs der lateinischen Sprache in der Universität hingewiesen hat. Jenen Leuten will ich noch einige Thatsachen ins Gedächtnis rufen und einige Worte von Männern anführen, die von Jugendbildung auch etwas verstanden und es grade so ernst mit derselben nahmen und nehmen wie sie, vielleicht sogar noch ernster. Schleiermacher, der bekanntlich oder (da Humanisten von deutschen und preußischen Dingen gemeinhin nicht viel wissen) unbekanntlich an der Neubildung des höheren Unterrichtswesens thätigsten Antheil nahm, sagt Erziehungslehre S. 505: „Im Anfange muß die Productivität mit der Receptivität vollkommen im Gleichgewicht stehen; von dem Punkte an, wo man sich mit der Litteratur eines fremden Volkes beschäftigt und dieselbe sich anzueignen strebt, wird die eigne Productivität zurückgedrängt; sie wird allerdings fortgesetzt, aber nur als Ergänzung, Wiederholung und als ein

Mittel um das Festhalten des individuellen in jedem Sprachgebiete zu erleichtern. Wir tadeln keineswegs die Uebungen im Schreiben des Griechischen und Lateinischen, setzen ihnen aber eine Grenze. Sie dauern so lange fort als das Auffassen der Sprache in ihrer Eigentümlichkeit noch währt. Aber sobald dies so weit schon vollendet ist, daß man im Stande ist, eigene Observationen über die Eigentümlichkeit der einzelnen Schriftsteller zu machen, dann ist dasjenige erreicht, was die eigne Production leisten sollte. Aber eben deshalb hören die besonderen Productionen dann auch auf. — Es läßt sich gar kein lebendiges Auffassen der Sprache denken ohne eigene Production, aber eben eine solche, die ihr bestimmtes Maß hat, über welches hinaus sie ihren Zweck verfehlen und zum Nachtheil der Receptivität gereichen würde. — Dagegen bringen wir es lange nicht weit genug im Auffassen der Sprache im Großen. Entgegengesetzte Maximen haben in dieser Beziehung geherrscht, und zwar zum Nachtheil des wirklichen Verständnisses der Sprache. So wurde während eines längeren Zeitraumes als das höchste Ziel das Ciceronianische und das Attische betrachtet, darüber alles andere vernachlässigt. Es ist dies nur eine Einseitigkeit, denn auf diese Weise fesselt man an eine einzelne Periode der Sprache, und man kann nicht sagen, daß man die Sprache im Ganzen aufgefaßt habe, wenn man nur eine Stufe der Entwicklung derselben erstiegen hat" u. s. w. (Ich füge hinzu, daß die Ciceronianer sogar Tacitus und natürlich auch Livius u. s. w. möglichst aus der Schule verbannen, — damit die Schüler sich nicht ihre Latinität verderben. Auf den Gedankengehalt der Sprache kommt's ja diesen geistvollen Leuten auch gar nicht an.) Von Schleiermacher will ich sogleich, eine lange Reihe andrer namhafter Schulmänner überspringend, den Leser in ein ganzes Nest von Gegnern des Lateinschreibens führen. In den vierziger Jahren ging durch die deutsche Lehrerwelt ein frischer Zug; man sah, daß man unsäglich viel Wust aus alter

Zeit in der Schule fortschleppte, daß die Schule einer alten Frau glich, die sich von keinem Stück des unnützesten, wurmstichigsten und klapprigsten Hausrates trennen mag. Diese ganze, tiefgehende und weit geförderte Bewegung wurde durch die Reaction unterdrückt, die nachfolgenden Ereignisse lenkten die Geister von der Schule wieder ab; so weiß von der jüngeren Lehrerwelt heut kaum Einer etwas davon. Die preußische Regierung berief Abgeordnete der höheren Schulen nach Berlin; im Frühjahr 1849 tagten diese, meist Namen guten Klanges. S. 171 der Protokolle ist zu lesen: „Gegen die Beibehaltung der freien lateinischen Aufsätze spricht Fleischer (der selbst ein „feiner" Latinist, aber freilich auch noch etwas mehr war und wußte). Man habe auf den lateinischen Unterricht einen großen Wert gelegt wegen seiner Bedeutung für die formelle Ausbildung des Geistes und wegen des materiellen Gewinnes aus der Litteratur. In erster Beziehung ist er immer mehr ausgebildet und erweitert, weil man dadurch besonders die intellectuellen Fähigkeiten gefördert glaubte. Das sei zwar nicht völlig in Abrede zu stellen, aber es sei nicht so allgemein aufzufassen. Denn nur ein specifischer Verstand wird dadurch entwickelt, der des Sprachgelehrten. Die deutsche Jugend und die deutschen Lehrer hätten sich darum in anderen Dingen auch sehr unverständig gezeigt. Diese Rücksicht wird sehr maßgebend sein bei der Entscheidung, ob wir dies oder jenes der bis jetzt benutzten Mittel ferner beibehalten wollen, wie Kritik, freie Aufsätze, nicht mehr so minutiöses Lesen u. s. w. Damit werde sein Wunsch, die freien Aufsätze fallen zu lassen, gerechtfertigt. Die Frage 1) sollen die freien lateinischen Arbeiten wie bisher obligatorisch bleiben? verneint mit 24 gegen 9; 2) sollen sie aufhören für Schulen und Schüler obligatorisch zu sein? bejaht von 24." Daß dann der Inhalt wesentlich reproductiver Natur sei, verlangen 23. (Also freie Arbeiten wurden verworfen und höchstens einfache Inhaltsangaben gelesener Stücke für zulässig erklärt.) Danach mag man den Protest beurtheilen,

der aus Berlin gegen das unglückliche Würtemberg erlassen wurde, weil es — die lateinischen Aufsätze vor 1—2 Jahren beseitigt hat [1]).

Es giebt zwei Parteien: solche, die in der Latinität, dem Verbalismus, noch im 19. Jahrhunderte das Wesen altklassischer Bildung suchen, an deren Spitze der Ciceronianer Seyffert, und solche, die altklassische Bildung in der Aneignung des altklassischen Geistes und der Litteratur sehen; an ihrer Spitze Köchly; diese zählen auf ihrer Seite einen Herder, Schleiermacher, Wolf, Grimm. Ich denke, die Namen besagen genug; jene werden außer den alten Humanisten, den Jesuiten und etlichen namenlosen Leuten nicht viele irgend bedeutende Geister aufführen können (über Ernesti vgl. Köchly verm. Blätter, I).

Die Freunde altklassischen Geistes stehen zu den grammatischen Uebungen so. Ich will's mit Worten F. A. Wolfs sagen: „Immer habe ich durch eigene Erfahrung gefunden, daß man sich die ersten Grundkenntnisse jeder Sprache am besten einprägt, wenn man dabei viel niederschreibt, Formen sowohl als syntaktische Redeweisen — und hierin sehe ich keinen Unterschied unter alten und neuern Sprachen. Für jeden muß daher die Grammatik exemplificirt — in eignen Ausarbeitungen — vor Augen liegen: also mögen in Tertia und Secunda solche Themata nützlich sein, aber größtentheils nur kurze Sätze, nichts hingegen, was auf Styl-Farbe Anspruch machen soll." [2]) Was Wolf hier vom Griechischen sagt, dehnt man

[1]) Die Erörterungen und bezüglichen Aktenstücke s. in Masius und Fleckeisen, Neue Jahrb. 1872, Heft I ff.

[2]) Ich muß noch ein Wort Wolfs anführen: „Es gehört eine gar große Gewandtheit dazu, der Natur entgegen, die eigentlich jeden nur an Eine Sprache, wie an Ein Vaterland gewiesen hat, sich zweier Sprachen bis zum Reden und Schreiben zu bemächtigen, und nur diejenigen können hierin den Mund zum Fordern weit aufthun, die keine solche Forderung zu erfüllen vermögen."

aufs Lateinische aus. „Wenn es nicht nötig ist, um den Geist der griechischen Sprache zu erfassen, und in ihr inneres Wesen einzudringen, griechisch zu sprechen und griechische freie Aufsätze zu machen, so ist dies im Lateinischen auch nicht nötig.“ (Köchly 1, S. 120). Ich meine, das ist logisch; und wie gegen ihr Gegentheil, so kämpfen auch gegen die Logik Götter selbst vergebens. Mit Tertia sind (s. Wiese, Ver. u. Ges. 1, S. 57) „die Grundlehren der Grammatik absolvirt“; ist die Forderung nun so widersinnig, daß bis dahin die Uebungen im lateinischen Ausdruck und der lateinischen Grammatik zwar ihren Zweck und ihren Wert haben, daß dann aber die Erfassung des Geistes und das historische Studium der lateinischen und griechischen Schriftsteller das einzige Ziel des betr. Unterrichts sei? Wenn der geistlose Formen- und Extemporale-Kram noch einige Jahrzehnte so weiter geht, so glaube ich sicher, daß es mit dem Anfange des 20. Jahrhunderts kaum noch einige Schulen geben wird, die überhaupt noch Lateinisch und Griechisch treiben. Den bisherigen Hohn und die Verneinung deutscher Sprache und deutschen Geistes in den höheren Schulen wird das einmal erwachte deutsche Bewußtsein nicht lange ertragen. Durch den Fortfall der lateinischen Stylistik und die Beschränkung grammatischer Uebungen (nicht in wöchentlichen, ja stündlichen Extemporalien) auf mündliches Uebersetzen und eine schriftliche häusliche Arbeit (Exercitium), würde nicht nur der klägliche Verbalismus endlich absterben, und ein neuer Geist, oder vielmehr überhaupt erst Geist einziehen, sondern auch die Stundenzahl beschränkt, Arbeitszeit und Arbeitskraft für andere Dinge gewonnen werden, wie deutsche Sprache, Geschichte und Geographie, Naturwissenschaften und neuere Sprachen.

Daß in solchen Dingen die Gymnasien Ungenügendes leisten, ist namentlich auch durch die Akademischen Gutachten bestätigt; da nun die Gymnasien auch im Lateinischen und Griechischen nicht mehr viel leisten, was leisten sie denn eigentlich noch Erträgliches und wen befriedigen sie — außer den Gym-

nasiallehrern? Die Gymnasien sind eine fable convenue, die keiner mehr glaubt, die aber der eine aus diesem, der andre aus jenem Grunde nicht angreifen mag.

---

## Die Realschulen.

Dasselbe Wort weckt nicht in jedem dieselbe Vorstellung; mit demselben Worte verknüpft jeder die Vorstellung, die ihm aus seinem Anschauungskreise geläufig ist. Man spricht von Realismus in der Politik im Gegensatze zu Phantastereien, die die gegebenen Verhältnisse aus dem Auge verlieren; in der Kunst setzt man den Realismus dem Idealismus entgegen; bei realisiren denkt der Kaufmann ans Bezahlen; in der scholastischen Philosophie stand der Realimus dem Nominalismus gegenüber; Schleiermacher stellt das reale Wissen der Speculation entgegen; in wirren Köpfen läuft auch Materialismus und Realismus durch einander. Daß auch in der Pädagogik der Realismus seine eigene, nur durch geschichtliche Kenntnis zu erfassende Bedeutung habe, fällt nicht Jedermann sogleich bei. So verbindet denn jeder ohne Weiteres seine Anschauung von Realismus mit dem Namen Realschule; der eine schimpft ohne Weiteres darauf los, der andre hofft von ihr, daß sie seinem Sohne die Goldmachekunst beibringen werde. Und so weiß ein ehrlicher Realschulmann denn oft nicht, ob ihm die Freunde oder die Feinde gefährlicher sind, gegen wen er sich zuerst werden soll. Als die Universitäten ihre Gutachten abgaben, wußte auch nicht ein einziger Professor — die über Pädagogik „lesen", waren gewiß grade alle verreist —, daß in der Pädagogik der Realismus seinen Gegensatz am Verbalismus hat und dem Idealismus völlig fremd ist; wer in Raumers Geschichte der Pädagogik auch nur geguckt hat, der

weiß das. Oben ist bereits darauf hingewiesen worden, daß der Humanismus Entäußerung des Nationalen und die Verwandlung der Deutschen in Römer ist. Auf den Geist der römischen Schriftsteller haben die Humanisten es weder in ihren Anfängen noch in ihren letzten Ausläufern abgesehen, sondern lediglich auf deren Latinität. Gegen das Undeutsche oder gradezu Deutschfeindliche des Humanismus kehrte sich der deutsche Sinn, und gleichzeitig gegen den Verbalismus desselben der Realismus. Diese Bewegung und dieser Gedanke schuf die deutschen Schulen und die Realschulen. Wer hat noch Lust und — Mut diesen Gedanken zu schelten und zu schimpfen? Nur die Unwissenheit oder blinde Voreingenommenheit, die den Wald vor lauter Bäumen nicht sieht, konnte es thun. Es ist gradezu spaßig, wie einige unter den Universitätsgutachten sich für den Humanismus begeistern und — für den Realismus kämpfen; sie streicheln den Humanismus vorn und schlagen hinten unbarmherzig auf ihn los. So geht's allen Leuten, die über Dinge ein Urtheil fällen und verdammen, ehe sie auch nur eigentlich den Hergang der Sache kennen. Wissenschaftlich und gewissenhaft scheint mir ein solches Verfahren grade nicht [1]). Der Fortschritt der deutschen Pädagogik wird durch den Realismus bezeichnet; diesen hat sie in der höheren Bildung den Franzosen voraus. Der Begriff des Realismus hat sich allmählich erweitert; man versteht jetzt unter Realschulen solche, die ihre Bildungsstoffe ausschließlich oder überwiegend aus dem Leben der Neuzeit nehmen [2]). Das ist eben das

[1]) Kreißig, ein Wort zur Realschulfrage 1871 S. 19. „Absprechende Behauptungen, und wären sie von europäischen Namen unterschrieben, thun durchaus gar nichts zur Sache." Hr. Loth, die Realschulfrage 1870 macht S. 32 darauf aufmerksam, mit welcher — Geschwindigkeit etliche Fakultäten ihr Urtheil gefällt haben.

[2]) Am reichsten und besten haben sich die preußischen Realschulen entwickelt; in der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung v. 1859 heißt es S. 41: „die Realschulen haben allmählich eine coordinirte

Falsche und der Grundfehler der Realschulen, daß ihr Bildungsstoff dem Schüler zu nahe steht, daß der Stoff nicht fremd und fern, nicht objectiv genug ist, sagen deutsche Universitäts-Professoren; dadurch leisten die Realschulen eben dem Materialismus Vorschub und der „Neobarbarei eines nur dem Erwerb und Genuß des Tages lebenden Geschlechtes, für welches die Wissenschaft nur noch so weit etwas gilt, als sie sich nützlich zu machen weiß, und dem der Luxus die Stelle der Kunst vertritt" (Gutachten S. 29, vgl. S. 51). Vorwürfe aus so hohem Munde verdienen ja wol, daß wir einen Augenblick dabei verweilen. Die Anschauung ist nicht selten, daß der Bildungsstoff je ferner, fremder und — todter desto besser sei; es wird sich zeigen, daß auch diese Anschauung nicht eben harmlose „Philosophie" ist, sondern im Leben fort und fort wirkt und Unheil anstiftet; manche sonst ziemlich rätselhafte Erscheinung wird sich daraus enträtseln. — Fremd und fern also muß der Bildungsstoff sein? Wie denn, ist nicht jeder Bil-

Stellung zu den Gymnasien eingenommen." (Vgl. Kreißig, ein Wort zur Realschulfrage und: Realismus und Realschulen 1872; Holzapfel, Wesen und Aufgabe der heutigen Realschule 1869). Hinter ihnen sollen die süddeutschen und östreichischen lange zurückgeblieben sein. In erfreulichem Aufschwunge scheint jetzt das östreichische Realschulwesen begriffen. Bei der Reform des russischen Schulwesens ist auch auf die Einrichtung von Realschulen Bedacht genommen; ich habe die betreffenden Denkschriften und Entwürfe gelesen; die russischen Realschulen werden etwa den preußischen vor hundert Jahren gleichen, d. h. eine Art Handwerker- und Handelsschulen sein; von dem wissenschaftlichen und idealen Zuge unsrer Realschulen ist keine Spur; die Entwürfe, auch die über die Gymnasialreform, sind recht oberflächliche und mechanische Bureauarbeit. Durch die grobe Vernachlässigung alles Nationalen, die sie den deutschen Gymnasien abgelauscht haben, scheinen diese Reformpläne auch die russische Nationalpartei zu verletzen. In Frankreich hat es an Realschulen bis jetzt fast gänzlich gefehlt. — Die Behauptung in den Berliner Gutachten, daß die preußischen Realschulen an Boden verlören, ist rein aus der Luft gegriffen; sie gewinnen vielmehr jährlich an Boden.

dungsstoff dem Kinde zunächst fremd und fern? seines eignen Volkes Vergangenheit ist dem Kinde so fremd und fern wie Rom und Hellas, den heimischen Boden kennt es so wenig als Italien und Griechenland; dieses kennen zu lernen kostet grade so viel Mühe wie jenes, denn ob es auch räumlich und zeitlich nahe sei, so ist es dem Geiste des Kindes doch gleich fern und fremd. Aber die Gegenwart, das Gleichzeitige, das Heimische und Vaterländische ist nicht objectiv genug — nun, dann weise ein Philosoph die Kunst auf, an Objectivem subjectives Denken und Empfinden zu lehren und zu lernen. Das wird nur dem gelingen, den der Ofen, je kälter er ist, desto besser wärmt. O diese Menschen! was das Herz warm macht, das fliehen sie; worauf die Würde und der Stolz des Menschen beruht, das weisen sie von sich! Was den Blick und den Kopf klar macht, das nennen sie dunkel! Und wenn sie so die Jugend künstlich blasirt gemacht haben, dann werfen sie sich in die Brust und sagen: „Pfui, was sind das heut für Jünglinge! kein Mark und kein Bein, kein Herz und kein Kopf! blasirte Menschen, die für die lebendige Gegenwart keinen Sinn, für das Große ringsum nicht Auge und Ohr haben!" Nicht die Realschulen schaffen diese Blasirten, nein, die Gymnasien [1]). Bin ich doch selbst ein solcher Blasirter gewesen, dem seine Gegenwart, sein Vaterland, seine Sprache, seine Dichter, seine Könige, seine Staatsmänner gegen Rom und Hellas nichts schienen. Ich war einmal als Student in Gesellschaft, leiblich in Berlin, geistig in Rom und Griechenland, als die Rede auf den preußischen Staat kam und nannte ihn ein Vetter, der eben Carlyle las, einen Wunderbau. Ich,

---

[1]) Köchly, verm. Blätter 1, S. 111. „Ja, unsere Gymnasialbildung trägt zu einer Hälfte die Schuld an den politischen, religiösen und moralischen Verirrungen der Jugend, und den größten Theil dieser Schuld trägt wiederum der einseitig auf die altklassische Litteratur, namentlich die lateinische Sprache gerichtete, und von der Gegenwart sich geflissentlich abschließende Unterricht." Vgl. auch Wiese, Bildung des Willens S. 66.

der ich buchstäblich so viel von ihm verstand als ein neugeborenes Kind, hielt nicht zurück mit meiner Verachtung. „Pfui, schäme dich, dein Vaterland nicht zu lieben und deinen eigenen Staat nicht zu achten. Lerne Volk und Staat erst kennen, und dann sprich mit.“ So fuhr mir der Vetter über den gelben Schnabel; heut dank' ich's ihm. Und wie übers Vaterländische, so dachte ich auch über das Französische und Englische, über Naturwissenschaften u. s. w.

Ein Fremdling war ich nur in diesem Hause.

Das war der Segen im Denken und Empfinden, den mir das Dogma von der Objectivität des Lern- und Bildungsstoffes gebracht hatte. Ich habe viel herumgehorcht, wem es besser ergangen sei — allenthalben dieselbe Klage oder dasselbe Geständnis. Ich habe den Weg in die Gegenwart und damit Verständnis für sie und Freude in ihr gefunden, aber haben tausend andere, die denselben Weg gewandert sind, Weg und Verständnis gefunden? Stehen da nicht Geistliche in Masse, die unsre Zeit schelten, weil sie diese Zeit nicht verstehen? Sie sind nicht hineingewachsen in ihre Zeit, in ihr Volk; nun stehen sie da, wie verlaufene Kinder, und wissen sich gleich diesen nicht anders zu helfen als durch — Schreien. Da wirken und weben um sie Kräfte und schaffen rüstig und kümmern sich nicht ums schreiende Kind. Und da sie nicht vertraut sind mit ihnen, so sehen sie alles für Teufelsspuk an, den der liebe Gott blos zuläßt, um die arme Pastorenseele zu ängstigen. Aber nicht blos Pastoren giebt es, die nicht mit ihrem Volke und ihrer Zeit verwachsen sind, die nicht in lebendiger Wechselbeziehung mit ihr stehen. Unter Lehrern, Aerzten, Richtern kann man sie dutzendweis finden. Das ist der Segen der Bildung an „objectivem Stoffe.“ Aus diesem mangelnden Verständnisse kommen denn nun auch die Anklagen, daß unsrer Zeit Zeichen der Materialismus sei, daß unser Geschlecht nur dem Erwerb und Genusse des Tages lebe. Materialismus, Gott sei's geklagt, giebt es in Hülle und Fülle. Aber wenn er unsrer Zeit besonders

eigen ist, so hat es ja wol Völker und Zeiten gegeben, die ihn nicht kannten. Nennt doch, ihr gelehrten Leute, diese Völker und Zeiten, daß auch andre dorthin ziehen und wallfahren können. Wogegen doch wendet Jesus seine Worte: Sammelt nicht Schätze, die der Rost und die Motten fressen und danach die Diebe graben — wenn nicht gegen den Materialismus seiner Zeit? Ja, das waren auch die Juden! Nun, sehen wir nach Athen! Kanzelt nicht Socrates im perikleischen Zeitalter die idealen Athener weidlich ab, daß sie einzig Sorge um ihren Acker und ihr Vieh haben? Nun denn nach Rom; schrieb nicht im augusteischen Zeitalter Ovidius:

Ingenium quondam fuerat pretiosius auro,
At nunc barbaries grandis habere nihil.
(Geist war einst köstlicher als Gold,
aber jetzt ist Barbarei — die Armut.)

Was kehrt doch so oft bei Horaz wieder als der Tadel, daß die cura peculi die Menschen beherrsche? Was nennt doch Schiller der „Erde Gott"? — das Geld. Menschen sind und bleiben Menschen. Erwerb und Besitz sind und bleiben so ewiges und unter allen Sonnen unveränderliches Streben, wie jedem Geschöpfe der Trieb innewohnt, sich zu erhalten und — sich gut zu erhalten. Und ist nicht eins der ersten göttlichen und menschlichen Gesetze dies: du sollst nicht stehlen? Das heißt doch wol: Erwerb und Besitz sind berechtigt, sind Grundsäulen staatlicher Ordnung. Und wenn ich nicht irre, so ist das Streben nach Erwerb und Besitz in jedem Pastor und Professor ebenso mächtig wie in jedem Handwerksmann; Professoren lassen sich recht artig bezahlen und nehmen z. B. für ein oft gelesenes collegium logicum jedesmal wieder ebenso gern 100 bis 150 Goldstücke ein. Nur gemach, meine Herren, wir sind alle Menschen, und ein voller Kasten ist jedem lieber als ein leerer. Und verdient denn wirklich das Streben nach Besitz und Genuß so furchtbaren Tadel? und grade von Seiten der Sittlichkeit und der Wissenschaft? Wer sind die Verbrecher — die Besitzenden oder

die Besitzlosen? die Erwerbenden oder die Erwerbslosen? Und nun gar die Wissenschaft und Kunst! haben diese je bei einem armen, nur die Kühe melkenden Volke geblüht? Doch was mach' ich viel Worte, sagt nicht Schiller, der ja wol kein Materialist war, vom Kaufmann:

Güter zu suchen
Geht er, doch an sein Schiff knüpfet das Gute sich an?

Und weiter:

Auf den Stapel schüttet die Ernten der Erde der Kaufmann,
Was dem glühenden Strahl Afrikas Boden gebiert,
Was Arabien kocht, was die äußerste Thule bereitet,
Hoch mit erfreuendem Gut füllt Amalthea das Horn.
Da gebieret das Glück dem Talent die göttlichen Kinder,
Von der Freiheit gesäugt wachsen die Künste der Lust.

Soll ich hinweisen auf die zahllosen Schöpfungen der Malerei und Bildhauerei in unsrer Zeit, die nicht um ein Haar an Vollendung, Gedanken- und Gemütstiefe hinter den gepriesensten früherer Zeit zurückstehn? Soll ich noch lange auseinandersetzen, wie zart grade unsre Zeit mit dem fernsten Unglück mitfühlt und mit Gaben nicht kargt (Chicago, Constantinopel, Persien)? Unser Staat hat zur gesetzlichen Pflicht die Unterstützung der Armen gemacht, die in früheren Zeiten nur Sache der vereinzelten Mildthätigkeit war. Die Armenschulen, die Krankenhäuser und milden Stiftungen aller Art, deren heut in 10 Jahren mehr gegründet sind, als sonst in 100, sind doch grade kein Beweis des Materialismus. Und wenn man sagt, nur die Eitelkeit treibe viele zum Geben — nun, wol der Zeit, in der es Ehre bringt wolzuthun und mitzutheilen! Und wer sagt euch denn, daß nicht mancher in sein Kämmerlein geht und betet: Herr, ich danke dir, daß du mir viel gegeben, daß auch ich viel geben kann?

Kurzum: Grade die Blasirtesten sind die ärgsten Schreier und Ankläger unsrer Zeit, weil sie diese nicht verstehn, weil sie mit ihrem Denken und Empfinden um einige Jahrhunderte zu spät geboren sind.

Was hat nun vollends die Schule mit dem Materialismus zu thun? etwa mit dem philosophischen? Philosophie wird ja gar nicht gelehrt. Durch die Naturwissenschaften? Den Lehrer würden die Jungen selbst auslachen, der ihnen etwa beibringen wollte, welche Erfindungen am meisten abwerfen könnten, wo sich am meisten „machen" lasse, der ihnen sagte: lernt tüchtig Chemie, damit ihr gute Kattundrucker werdet und viel Geld verdient. Wol aber weiß ich manchen Lehrer der Naturwissenschaften, der mit Hrn. Roßmäßler denkt und in seinem Sinne lehrt: „Ein denkender und ordnender Blick auf die Natur führt, und das will und soll er, zwar immer auch und fast in jedem Augenblicke zu anbetender Bewunderung des Schöpfers, aber zu jener höheren und edleren, welche das Ergebnis der Erkenntnis ist. Es soll aber der Mensch (der sich den Herrn der Schöpfung nur dann nennen darf, wenn er sich durch klare Einsicht in sein Herrschergebiet dieses Ehrentitels würdig gemacht hat) in der Natur nicht dastehn, gebückt, in niedriger, sich selbst entwürdigender Demut vor dem erhabenen allgütigen Meister dieser ordnungsvollen Schönheit, — sondern er soll dastehn aufrecht und frei, das Auge soll ihm erglänzen in bescheidner, aber stolzer Freude, daß die Erkenntnis dieser tausendfältigen Herrlichkeit unter allen erschaffenen Wesen allein ihm erschlossen ist; — er soll in der Natur dastehn, ein mannhaftes Ebenbild des Herrn, dem er ähnlich werden soll, dessen Spuren er, wie in seinem Inneren, so überall in der ihn umblühenden Natur wahrnimmt. — Der Höchste will in seiner Natur nicht angestaunt, er will in ihr durch sie erkannt sein. Darum hüte man sich die Natur zu einem Betschemmel zu machen" (Köchly, verm. Blätter 1, 72).

Noch Eins! Waren nicht die Griechen die ärgsten Realisten, sie die für die Jugendbildung keinen andern Stoff kannten und benutzten, als der in ihrem Leben gegeben war? Wann wird die deutsche Pädagogik zu dem Gedanken kommen, daß

wir dann der Griechen am würdigsten sind, wenn wir Deutschen deutsch sein werden, wie sie einst griechisch waren!

Die Grundgedanken der Realschulen sind in der U. u. P. O. 1859 S. 42 im Gegensatze zum Gymnasium klar entwickelt: „Während den Gymnasien zur Erreichung des Zwecks überwiegend das Studium der Sprachen, und vorzugsweise der beiden classischen Sprachen des Altertums, und demnächst der Mathematik dient, legen die Realschulen nach ihrer mehr der Gegenwart zugewandten Richtung ein größeres Gewicht auf eine wissenschaftliche Erkenntnis der objectiven und realen Erscheinungswelt und auf die Beschäftigung mit der Muttersprache, so wie mit den Sprachen der beiden wichtigsten neueren europäischen Culturvölker. Weil aber das Gegenwärtige nur aus seiner vorangehenden Entwicklung, deren Resultat es ist, begriffen werden kann, so wird der Unterricht der Realschule das historische Element überall zu berücksichtigen haben; und weil Kenntnisse und geistige Bildung nur auf der Grundlage religiöser und nationaler Lebensbestimmtheit zu voller Wirksamkeit gelangen können, so wird religiöse und volkstümliche Unterweisung und Bildung den Charakter auch der Real- und höheren Bürgerschulen wesentlich mitzubestimmen haben."

Ich habe anderswo diese U. u. P. O. ein schönes Stück preußischer Schulgesetze und Verordnungen und eine Zierde der deutschen pädagogischen Litteratur genannt. Hr. Kreyßig nennt sie „bis jetzt, bei aller Entwicklungs- und Verbesserungsfähigkeit im Einzelnen, weitaus das Beste, was auf dem Gebiete der Schulgesetzgebung für die specifisch moderne Bildungsrichtung geleistet ist." Was der U. u. P. O. von einer Seite zum Vorwurf gemacht ist, liegt nicht eigentlich in ihren Bestimmungen und ihrem Geiste, sondern darin, daß sie gleich allen Reglements, die frei Entwickeltes zusammenfassen und befestigen, sich wie Steinplatten auf frische Saat legen und freies Wachstum hemmen. Wie dies zu hindern ist, werde ich im zweiten Theile meiner Arbeit darlegen. Diesen Vorwurf erkenne ich als voll-

berechtigt an, dagegen weise ich andere mit dem Bemerken zurück: Erst erfaßt den Geist und das Ganze, dann durchdenkt Maß und Stellung des Einzelnen zum Ganzen — wenn ihr dann Besseres auftischen könnt, so wird der Verfasser der U. u. P. O. gewiß der erste sein, der es bestens annimmt; einige Vorschläge (Vereinigung des geographischen Unterrichtes mit dem naturgeschichtlichen in Sexta und Quinta, Beseitigung der Schreibstunden in Quarta, und des kaufmännischen Rechnens in Tertia) werde ich bei Gelegenheit im zweiten Theile geben. — Wie überall in Staat und Kirche, in jeder Fabrik und Handlung, ist auch hier das Gelingen des Ganzen abhängig von der Hingabe jedes einzelnen Mitarbeiters an das Ganze. Von dem Sinne und Zusammenwirken aller Lehrer, von dem Geiste, der leitet, hängt das Gedeihen auch der Realschule ab. Wo die Realschulen nicht Gutes leisten, da geschieht es nicht wegen, sondern trotz der U. u. P. O. Den Geist derselben wird jeder Suchende leicht finden; aber das ist's eben, daß nicht jeder ihn sucht, ja daß er selten gesucht wird. Unter hundert Gymnasiallehrern dürften sich kaum einige finden, die solche Verfügungen, wie die vom 24. Oct. 1837 und deren Erneuerung von 1856, auch nur gelesen haben, geschweige denn, daß sie von ihrem Geiste durchdrungen in ihrem Geiste unterrichten. Viel besser wird das Verhältnis sich bei den Realschullehrern zur U. u. P. O. nicht eben stellen. Und das ist für die Realschulen noch viel unheilvoller als für die Gymnasien; denn alle Gymnasiallehrer haben dadurch, daß sie selbst durchs Gymnasium gegangen sind, ein Theil Gymnasial-Pädagogik in sich; die sämmtlichen Lehrgegenstände des Gymnasiums sind ihnen bekannt, sie stehen durchaus in dem Bildungskreise der Schüler, kennen Weg und Steg der einzelnen Fächer und Stufen, können bei ihrem Unterrichte allenthalben leicht die von ihnen gesponnenen Fäden an die von anderen vor und neben ihnen gesponnenen anknüpfen. Bis jetzt sind die Realschullehrer fast alle auf Gymnasien vorgebildet gewesen, und es ist eine bekannte und leicht erklärliche

Thatsache, daß mit Ausnahme der mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrer besonders die Philologen sich in den Realschulen nicht wol fühlen; ganz natürlich, weil ihr Bildungskreis nur zum geringen Theile mit dem der Schüler zusammenfällt; die lebendige Wechselbeziehung zwischen den einzelnen Lehrgegenständen ist im höchsten Grade erschwert, ja vielen ganz unmöglich gemacht. Der lateinische Unterricht wird z. B. erst dann und da organisch mit dem Ganzen verwachsen, wenn Ein Lehrer den lateinischen, französischen und englischen Unterricht leisten kann, der auch mit dem Altdeutschen vertraut ist; damit hat die Realschule die Anregung zu historisch-etymologischen Betrachtungen vor den Gymnasien voraus [1]). Solche Methoden bilden

[1]) Loth, die Realschulfrage 1870 S. 52. Kreyßig, ein Wort zur Realschulfr. 1871 S. 13. „Die Realschule I. O. hat als Grundlage des Sprachunterrichts das Latein beibehalten, die Mutter der romanischen Sprachen, den Schlüssel zu wissenschaftlichem Verständnisse des Französischen und, zu gutem Theile, selbst des Englischen, so wie zum geschichtlichen Begreifen des gesammten westeuropäischen Kultur- und Rechtslebens. — In diesem Sinne machen wir ferner vergleichende Grammatik der lateinischen, deutschen, französischen, englischen Sprache zum intellectuellen Schwerpunkt unsres Sprachunterrichts, um durch Uebung im Erkennen der charakteristischen Verwandtschaften und Verschiedenheiten den sprachlichen Sinn zu schärfen und für den auf diesem Gebiete immerhin empfindlichen Verlust des Griechischen einen Ersatz zu gewinnen.“ Vgl. auch Schrader, Erziehungslehre S. 11. — U. u. P. O. S. 52. Kühnast, Vereinigung S. 46. — Zu diesem Zwecke ist „das lateinisch-deutsche Vokabular mit Gegenüberstellung der französischen und englischen Umbildungen“ von Beck und Benecke 1868 abgefaßt. — Obgleich ich zu den Förderern des Lateinischen auf Realschulen durch die Abfassung lateinischer Uebungsbücher und einer lateinischen Grammatik gehöre, so bin ich darum kein blinder Freund desselben; meinem deutschen Herzen steht es grade so nah wie alles Fremde; es hat für mich nur wissenschaftlichen Wert, und ich erkenne es nur in solchen Schulen als berechtigt an, die in die Wissenschaft führen sollen. Ich halte es für durchaus unberechtigt in höheren Bürgerschulen und meine, daß wir zu viel Realschulen mit Latein haben.

sich nicht im Handumdrehen aus; sie sind hier noch erschwert, weil bekanntlich für die wissenschaftliche Behandlung der neueren Sprachen und die Heranbildung tüchtiger Lehrer auf den Universitäten beschämend wenig geschieht. Ich erinnere daran, daß die Berliner Universität die erste war, welche 1810 einen Lehrstuhl für deutsche Sprache erhielt, daß erst seit wenigen Jahren eine Professur für die romanischen Sprachen daselbst gegründet ist. Eine so ausgezeichnete Kraft, wie den Hrn. Director Mätzner, ausgezeichnet durch Gelehrsamkeit wie durch Lehrgeschick, anregend und fesselnd, wie ich wenigstens auf Universitäten in meinen Fächern keine gesehen habe, hat man nicht einmal zu gewinnen gesucht. Die Gründung der Akademie für neuere Sprachen in Berlin, unabhängig von der Universität, begrüße ich aus mehr als einem Grunde mit Freuden. Auf den Universitäten wird alles auf griechische und römische Philologie verwendet, deren einseitige kritische Behandlung der alten Schriftsteller auch Hrn. Wiese (das höh. Schulw. II, S. 7) nicht eben behagt und die zu der immer geistloser werdenden Behandlung des Griechischen und Lateinischen auf den Schulen gewiß nicht wenig beiträgt. — So überwiegt denn in den neueren Sprachen auf den Realschulen das Maitretum. Die altklassischen Verbalphilologen pflegen auf dieses sehr vornehm herabzusehen; sehr mit Unrecht; denn bis zu der Vollkommenheit, den Schülern fürs Leben die fremden Sprachen zu verleiden, haben es die neusprachlichen Lehrer meines Wissens noch nicht gebracht; ich habe noch nicht gehört, daß Realschul-Abiturienten am hellen Mittage unter hellem Jubel ihre französischen und englischen Klassiker in die Spree geworfen haben. Aber in Einem kommen beide überein: der Philologe treibt aus der Sprache den Geist hinaus, der Maitre sucht ihn nicht. Jenem ist ein lateinischer Aufsatz oder gar ein Extemporale Krone und Gipfel des Unterrichts, diesem das Parliren; gedankenleer wie die lateinische Phrase ist die französische und englische Umgangssprache. Daß der Geist und die Ge-

danken der Sprachen das Bildende seien, begreift der Philologe nicht, der Maitre beachtet es nicht. So geht der große Vorzug der neueren Sprachen, daß die Gedanken leichter zugänglich sind, und reichlicher ausgeschöpft werden können, leicht verloren. Mit einer Widerlegung der Behauptung, daß die neueren Sprachen nicht bildeten, will ich mich nicht aufhalten, da nur die es behaupten, die einmal nicht wissen, worin die Bildung überhaupt besteht, und zweitens nichts von ihnen kennen; auch dabei will ich mich nicht verweilen, daß die neueren Sprachen so leicht zu lernen seien, daß ihre Erwerbung keine geistige Anstrengung und Willenskraft erfordern. Wenn doch solche Schwätzer sich hinsetzen wollten und sie erlernen, sie würden bald inne werden, daß des Französischen und Englischen Meister zu werden grade so viel Anstrengung des Denkens und Willens erfordert, wie Latein und Griechisch. — Das Maitretum und seine Lehrweise findet Bestätigung und Ausdruck am schärfsten in den Plötzschen Uebungsbüchern. Nach ihrer weiten Verbreitung sollte man meinen, daß sie das Ausgezeichnetste seien, was sich denken läßt. In einer Art sind sie es auch, nämlich für die Bequemlichkeit der Lehrer; wer auf diese speculirt, speculirt bekanntlich immer gut. Aber außer dieser lieben Bequemlichkeit weiß ich platterdings nichts Gutes an ihnen zu entdecken. Die Stoffvertheilung ist so unnatürlich wie möglich; Dinge, die den Quintaner und Quartaner ausreichend beschäftigen, werden in Tertia und Secunda eingeübt und gelernt, wo man nämlich der Anordnung des Buches folgt. Die neueren Sprachen haben den Vorzug, daß sie nicht nur bald zum Lesen überzugehen erlauben, sondern auch, daß der Schüler bald zusammenhängende Stücke aus dem Deutschen in sie übertragen kann und schnell zu der Erkenntnis gelangt, wozu die Grammatik eigentlich dient; diese Freude der Verwendung des Gelernten zum Gedankenausdruck ist der beste Sporn zum Fleiß. Nun sehe man sich die Plötzschen Sätze und zusammenhängenden Stücke, wo sie einmal vorkommen,

unbefangen an[1]), ob wol Abgeschmackteres, Geistloseres und Fa-
deres, mit wenigen Ausnahmen, gedacht werden kann. Es mag viele anmuten, wenn sie in einer Vorrede des Hrn. Plötz lesen: „Mein Zweck ist, die gründliche Erlernung der heutigen französischen Sprache zu erleichtern (!) und den Beweis zu liefern, daß wissenschaftliche Gründlichkeit (!) und die Erzielung eines praktischen zum freien Gebrauche der Sprache führenden Resultates keine Gegensätze sind.“ Das ist auf einmal viel versprochen und erinnert mich allzusehr an Basedow, der auch den Kindern das Lernen zu Spiel und Scherz zu machen versprach und der die Erleichterungs-Methoden auch in seinem Humbug hatte. Wer Augen hat zu sehen, der kann sich leicht überzeugen, daß bei solchen Erleichterungs-Methoden und -Büchern nichts Tüchtiges herauskommt[2]); die Schüler verkommen und — andere mit. Natürlich, weil eben Methoden und Bücher nie zur Spannung und Anstrengung nötigen; die Bequemlichkeit kann aber ihrem Wesen nach nie Großes gebären. Ich denke: der Schüler soll arbeiten, soll ringen, soll es sich sauer werden lassen; er soll jeden Augenblick zur Anstrengung und Kraftentwicklung genötigt und gewöhnt werden; ich bin der Ueberzeugung, daß nur so Tüchtiges aus ihm wird, und daß nur aus der Anstrengung die rechte Freude am Gelingen erwächst. Aber Anstrengung und Nachdenken werden hier geflissentlich dem Schüler erspart; die Wortstellung, wo jedes neunjährige Kind

---

[1]) Ich habe hier die gewöhnlich auf Realschulen gebrauchten Bücher: das Elementarbuch und die Schulgrammatik der französischen Sprache im Auge.

[2]) Die schlesischen Directoren haben ebenfalls ihr Verdammungsurtheil über die eben bezeichneten Bücher ausgesprochen, weil auch sie die Erfolge nicht befriedigen. Protokolle 1870. — Lehrer, die sich nach geeigneteren Hülfsmitteln umsehn, mache ich auf die jüngst in 4. Aufl. erschienene Französische Schul-Grammatik von Albert Benecke, Potsdam 1872 aufmerksam, die auch Uebungsstücke, Beispiele u. s. w. enthält; es weht ein ganz andrer Geist in diesem Buche.

sie selbst finden könnte, wird Tertianern und Sekundanern durch Zahlen bezeichnet; wie dergleichen die Gedankenlosigkeit fördert, habe ich nun genugsam erfahren. Solchem Trödel zu steuern ist das Latein willkommen und übt eine heilsame Zucht des Geistes. Allmählich geht die Extemporale-Fuchserei auch im Französischen und Englischen an, da die Realschulen ja in nichts hinter den Gymnasien zurückbleiben dürfen; ja, trotz der Schwierigkeiten der französischen und englischen Orthographie mutet man den Kindern zu ohne vorangegangene schriftliche Uebungen (Exercitien), Extemporalien zu schreiben. Jeder Unteroffizier weiß, daß die Rekruten die Griffe und Schritte langsam und oft machen müssen, ehe er Gewandtheit und Sicherheit verlangen darf; in der Schule ist solch Wissen nicht alltäglich.

Die Vorbildung der Realschullehrer auf Gymnasien hat namentlich auch auf den Geschichts- und Geographie-Unterricht Einfluß. Wider den Charakter der Realschulen wird hie und da auf die griechische und römische Geschichte der meiste Wert gelegt und nicht, wie es in der U. u. P. O. ausdrücklich gesagt ist, auf die der drei Hauptvölker der neueren Zeit, der Deutschen, der Engländer und der Franzosen[1]); man vergißt, daß die Realschulen vor allem deutsche Schulen sind und daß das griechische und römische Altertum in ihnen zurücktreten soll und muß, daß es nur in soweit Berücksichtigung verdient, als sein Cultureinfluß noch in der Neuzeit Geltung hat. Die zwei Jahre der Sekunda auf alte Geschichte zu verwenden scheint mir danach ein Misgriff und das um so mehr, als aus der Sekunda immer ein gut Theil der Schüler abgehen wird, denen Kenntnis der Neuzeit ungleich wertvoller ist als des Altertums. Nachdem in Tertia die vaterländische Geschichte für sich behandelt ist, wird sie auch

---

[1]) S. 56 und S. 57. „Auf lebendige und sichere Aneignung der vaterländischen Geschichte und Geographie im engeren und weiteren Sinne ist vorzugsweise Wert zu legen.“

am zweckmäßigsten in Sekunda in den weiteren Rahmen gefaßt, wiederholt und durch die erweiterten Beziehungen vertieft. Verwendet man alle Zeit in Sekunda auf die alte Geschichte, so geht die in Tertia gewonnene Kenntnis leicht wieder verloren, denn so fest sitzt sie noch nicht. Wiederholungen, die nicht von neuen Gesichtspunkten ausgehen, pflegen aber für Schüler und Lehrer gleich unerquicklich zu sein. — „Dem selbständigen Unterricht in der Geographie nötigt die Bestimmung der Realschulen eine weitere Ausdehnung zu geben, als es auf den Gymnasien geschieht. Sein Ziel ist im allgemeinen eine klare Einsicht in die physikalischen, klimatischen und die damit zusammenhangenden Produktions- und ethnographischen Verhältnisse der wichtigsten Länder der Erde.“ (U. u. P. O. S. 58). Die Geographie ist eine der beziehungsreichsten Wissenschaften, wenn nicht die beziehungsreichste[1]). Sie zu betreiben und geschickt zu lehren giebt aber das Gymnasium dem Lehrer fast nichts mit; auf den deutschen Universitäten wird diese echt deutsche Wissenschaft etwa ebenso geachtet und gepflegt wie die neueren Sprachen. Nichtsdestoweniger hat die Geographie an Sicherheit der Lehrweise vor anderen Gegenständen einen erheblichen Vorsprung. Vor allem muß der Lehrer ein wenig zeichnen können, um jedes Kartenbild an der Tafel vor den Augen der Schüler entstehen zu lassen; durch diese Anschauung und da die Realschüler selbst im Zeichnen geübt sind und nachzeichnen, prägt sich das Kartenbild dem Geiste fast unauslöschlich ein; ich habe oft die Beobachtung gemacht, daß Schüler nach Jahren noch mit aller Sicherheit z. B. das Fluß- und Gebirgssystem Deutschlands mir aus dem Kopfe an die Tafel zeichneten. Diese Seite des geographischen Unterrichts macht nicht viel Schwierigkeiten, sie erfordert nicht viel Wissen, sondern nur ein wenig Geschick und frischen guten Willen. Anders steht es nun aber

---

[1]) Vgl. Herders Rede: Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Geographie.

mit den naturwissenschaftlichen Kenntnissen, wenn es gilt das Land zu bevölkern und zu beleben, die Gebirgsbildung, Menschen, Thiere, Pflanzen und Producte des Landes darzulegen. Wie schmerzlich empfinde ich da oft meine Unkenntnis in den Naturwissenschaften! Wenn mir jemand sagt, das lasse sich ja alles leicht nachholen, so erwidere ich: nur der kann den Mund weit aufthun, der nichts davon versteht und der es nie versucht hat nachzuholen. In solcher Lage erst lernt man den Besitz positiver Kenntnisse schätzen und die Nichtigkeit und Leerheit rein formaler Bildung erkennen. Recht fruchtbar werden den geographischen Unterricht durch die Beziehung auf die naturwissenschaftlichen Fächer erst Lehrer machen, die auch in diesen zu Hause sind, die selbst eine Realschule durchgemacht und die auf der Schule gewonnenen Grundkenntnisse auf der Universität erweitert und wissenschaftlich vertieft haben.

Auch in der Behandlung der Naturgeschichte glaube ich hier und da die Mangelhaftigkeit der Gymnasialbildung auf den Realschulen wieder zu finden. Die U. u. P. O. S. 59 warnt zwar ausdrücklich vor einer „unfruchtbaren Systematik" und sagt: „die Naturgeschichte hat nicht weiter zu gehen, als die Anschauung der Objecte bei den Schülern reicht" — aber wird dies immer beachtet? und warum nicht? Einfach weil manchen Lehrern selbst die Anschauung des individuellen Naturlebens fehlt; die Stunden müssen doch gegeben werden, und so kommen sie denn auf die bequeme Systematik, auf todte Namen ohne lebendige Anschauung. Der Naturgeschichtslehrer sollte vor allem mit der Natur des Ortes und seiner Umgebung sich vertraut machen durch häufige Gänge; viel Schüler auf einmal mitzunehmen ist gewiß nicht ratsam; ich meine, der Lehrer müsse sich einen Stamm unter den Schülern bilden; diese verbreiten ihre Kenntnisse dann oft besser unter den Schülern weiter, als die Lehrer. Es dürfte zweckmäßig sein den Naturgeschichtslehrer für seine Gänge mit Knaben besonders zu besolden, damit er ein

gleichmäßig reges Interesse bewahre; es liegt das auch in der Billigkeit den „Stubenlehrern" gegenüber, die inzwischen sich Geld erwerben können, ohne sich Wind und Wetter auszusetzen. Es ist eine Verkehrtheit bei jedem Lehrer eine unbegrenzte Aufopferung für seinen Gegenstand vorauszusetzen; die Bequemlichkeit ist in allen Menschen mächtig, also auch in Naturgeschichtslehrern.

Je ernster es mir um die Vervollkommnug der Realschulen zu thun ist, um so weniger glaubte ich, wahrgenommene Mängel vertuschen zu dürfen. Selbstredend finden sich diese Mängel nicht überall, denn wie die Lehrer so die Schulen, oder genauer: wie der Director, so die Schule (tanti est exercitus, quanti imperator). Viele Mängel würden wie auf den Gymnasien so auch den Realschulen sofort wegfallen, wenn eine wirksame und stetige Schulaufsicht vorhanden wäre, eine solche fehlt den höheren Schulen durchaus; und wenn in der Schulleitung mehr Männer wären, die diese Schulen und ihre Bildung liebten und aus eigener Sachkenntnis förderten. In den Schulbehörden herrscht die Philologie und Theologie fast noch immer mit derselben Ausschließlichkeit wie vor Jahrhunderten. Das Erste und Notwendigste, was die U. u. P. O. 1859 den Realschulen hätte geben sollen, das ist die Beschaffung von Lehrern, die in den Realschulen erwachsen in den Realschulen von vorherein heimisch sind und sich wol fühlen und sie eigenartig entwickeln. Bekanntlich giebt es einen eignen Gymnasiallehrerstand erst seit F. A. Wolf; ein Mann wie Spilleke bezeugt (Biographie desselben von Wiese), daß erst seitdem sich die Gymnasien entwickelten; die Volksschullehrer gehen aus der Volksschule hervor; ist die Hoffnung nun so abgeschmackt, daß auch die Realschulen sich erfreulicher durch solche Lehrer entwickeln werden, die aus der Realschule hervorgegangen sind? Hätte man dies Recht den Realschulen 1859 gewährt, so besäßen sie jetzt gewiß schon 150 bis 200 tüchtige Lehrer mehr. Directoren und Gemeinden werden bald inne werden, daß solche Lehrer ihren Realschulen mehr

frommen, als wir aus den Gymnasien hervorgegangenen. Ein zweites Erfordernis aber ist, daß auf den Universitäten Einrichtungen getroffen werden, die Ausbildung der Lehrer zu fördern. Hat die Regierung wirklich keinen Einfluß auf die Universitäten, oder hat sie sich desselben begeben, daß Hr. Wiese 1869 auf der Versammlung der Philologen und Schulmänner (Verhandl. S. 170) sich die moralische Unterstützung der Schulmänner erbat, um auf die Universitäten für diesen Zweck zu wirken? Sind die Universitäten Staatsanstalten oder nicht? Haben sie die Berufsbildung zu berücksichtigen oder nicht? Wagt oder will die Regierung nicht ernstlich in den Universitäts-Schlendrian eingreifen? Können auch hochgestellte Beamte die studentische Scheu vor der Professoren-Unfehlbarkeit nicht los werden?

Zunächst noch ein Wort über die Einwirkung der höheren Schulen auf die Gesundheit der Schüler; die Schule wirkt auch hier auf das Leben, und ich denke, die Sache sei wichtig genug, daß meine Leser einer kurzen Erörterung folgen. Ging doch jüngst wieder durch die Zeitungen die Nachricht, daß ein erschreckend großer Theil der zum einjährigen Dienst Berechtigten unbrauchbar befunden sei. Ist denn höhere Bildung durchaus nur durch einen welken und siechen Leib zu erkaufen?

Ich habe gern und viel Schriften von Aerzten gelesen über diesen Gegenstand und habe so meine stillen Beobachtungeu gemacht. Die Aerzte suchen den Herd der Krankheit nicht am rechten Orte; sie suchen ihn in schlechtgebauten Schultischen, in der schlechten Schulluft; die Sorge um diese Dinge will ich nicht tadeln und ihre Mitschuld will ich nicht in Abrede stellen, aber da sitzt die Hauptursache nicht. Die Kinder sind geistes- und gemütskrank und werden es meist durch die Art des Schulunterrichtes; die Bildung ist oft eine Mishandlung des Geistes und Gemütes; sie ist mehr eine Gewöhnung des Geistes ans Hungern, denn ein Nähren; durch unverständige Anforderungen, denen das Kind nicht genügen kann, verliert es die Lust an der Sache, wird ver-

drossen; indem es trotz seiner Anstrengungen nur Miserfolge sieht, wird seine Stimmung gedrückt; anhaltend gedrückte Stimmung führt eine Art Schwermut herbei. Zunächst schwindet die Eßlust, und dies hat Verkümmerung des Leibes zur Folge. Die Eltern suchen die Eßlust durch scharfe Gewürze anzuregen; welchen Einfluß diese auf den jungen Organismus üben, das zu ermessen braucht man nicht einmal Arzt zu sein. Manche Lehrer meinen nicht zu lehren und nicht zu arbeiten, wenn sie den Stoff nicht so mishandeln, daß die Kinder ihn ungern in sich aufnehmen, und weil es ihnen einst ebenso in ihrer Jugend ergangen ist, denken sie, das sei einmal nicht anders; heiße es doch schon im alten Sprüchworte: die Wurzeln aller Kunst sind bitter. Es ist ein geflügeltes Wort unsres großen Staatsmannes und Menschenkenners, daß auch den verschrobensten Handlungen der Menschen ein gesunder Gedanke zu Grunde liege. Basedows fratzenhafter Philanthropismus hat den gesunden Gedanken, daß die Bildung dem Kinde eine Lust sein müsse, die Bildungsanstalt nicht eine Folterkammer sein dürfe; ihn führte wie das Maitretum sein Streben zur Verwässerung des Stoffes, da es nur auf die geschicktere und angemessenere Behandlung und auf die größere Kunst des Lehrers ankam die neuen Vorstellungen mit den alten zu verknüpfen; denn darin liegt die rechte und zu erstrebende Erleichterung für das Kind, die seine Willenskraft nicht schwächt, sondern stärkt. — Ein paar Beispiele mögen meine obigen Behauptungen deutlicher machen. Ohm sagt, Mathematik könne bis zu einem gewissen Grade auch der Dümmste lernen. Nichtsdestoweniger ist sie oft schon in ihren Anfängen den Kindern ein unübersteiglicher Berg. Warum? Abgesehen davon, daß man sich nicht immer eng an das Lehrbuch anschließt, wodurch das Wissen der Schüler keinen rechten Zusammenhang bekommt und für Wiederholungen kein sicherer Anhalt gegeben ist, läßt mancher Lehrer schon die ersten Beweise ohne Figur ausführen; er verlangt ein Abstractionsvermögen, das erst die Folge langer Uebung sein kann; eine Figur mit 6 bis 8 Buch-

staben so im Kopfe zu haben, daß man die Winkel alle mit drei Buchstaben bezeichnen kann, ist eine Anforderung, der nur selten ein Knabe gewachsen ist; eine Stunde lang so zu abstrahiren ist selbst für einen Erwachsenen und im Abstrahiren Geübten keine Kleinigkeit, für einen Knaben eine geistige Mishandlung. Eine Fertigkeit, die sich allmählich durch reichliche Uebung ausbildet, wird hier vorzeitig gefordert. Die heuristische Lehrweise ist in den oberen Klassen ausgezeichnet, wo die Schüler schon Gewandtheit im Auffassen mathematischer Dinge und eine reiche Anschauung haben, aber in Quarta und Tertia taugt sie nichts, weil sie unnatürlich ist. Desgleichen wird die Algebra, wie mir scheint, zu früh angefangen. Ich habe auch Schüler, mit deren Leistungen der Lehrer zufrieden war, sich zu Hause mit algebraischen Exempeln Stunden lang abquälen sehen. Ein Exempel ins Reine geschrieben scheint eine sehr kleine und leichte Arbeit, hat aber dem Knaben unsägliche Mühe gemacht; die Anerkennung, welche ihm dafür zu Theil wird in der Schule und auf der Censur, ist nicht immer die gehoffte. Welchen Einfluß übt diese Enttäuschung auf das Gemüt und die Lernlust des Kindes? — Einen geschickten deutschen Unterricht findet man auf höheren Schulen, glaube ich, seltner als in den Volksschulen. Weil ein schönes Gedicht oder Lesestück den Schülern Freude macht, denkt mancher übereifrige Lehrer, er sei mit seinem Unterrichte auf falscher Fährte, und beginnt mit grammatischen Zergliederungen, sucht und zerlegt Metaphern u. s. w.; selbst habe ich erlebt, daß man 15—16jährigen Knaben einen grammatischen Grundriß diktirte, der mit deutscher Gründlichkeit von den Wortarten anhub, als ob die Ober-Tertianer diese noch nie in Sexta gelernt hätten[1]). Welch ein Vergnügen Tertianer dabei ausstehen,

[1]) Hiecke, der deutsche Unterricht S. 61. „Tausendmal lieber gar keine deutschen Lectionen, als jene alte, jetzt wol auch nirgends (!!) mehr vorkommende Quälerei mit dem Auswendiglernen orthographischer Regeln (ist ebenfalls durch die Regeln und das Wörterverzeichnis des

das ist wol nicht schwer zu ermessen; aber nun hat der Lehrer das Gefühl, daß er lehrt; ob aber die Schüler das Gefühl haben, daß sie lernen, das ist eine andre Sache. — Sehen wir uns den fremdsprachlichen Unterricht an. Da sitzt ein Sekundaner oder Primaner, der sich „präparirt.“ Schon 6—7 Jahre treibt er Latein und Griechisch, und wie viel und welche Wörter muß er im Wörterbuche noch aufsuchen! Wie viel kann der von den Gedanken des Schriftstellers in sich aufnehmen, dem so wenig die Worte bekannt sind! (Meine Leser wissen, daß ich zu denen gehöre, die Schriftsteller um ihrer Gedanken willen zu lesen lieben.) Der Sekundaner und Primaner hat gelernt und gelernt, und schließlich hat er doch nichts gelernt. Hätte man in Sexta, Quinta, Quarta und Tertia, solange noch sein Gedächtnis willig war, ihm etwa je 600 Vokabeln zu eigen gemacht, ihn auch einige Seiten aus einem Schriftsteller auswendig lernen lassen, so würde er jetzt nicht mit eingedrücktem Unterleib und eingeklemmter Brust sitzen, durch das Suchen im Wörterbuche nicht seine Augen überanstrengen müssen; die Gedanken des Schriftstellers könnte er leichter fassen und sich aneignen; der Erwerb machte ihm Freude; die Präparation wäre in wenigen Minuten gemacht, während sie jetzt oft Stunden erfordert, Leib und Geist gleichmäßig schädigend. Wenn dann die Schüler zu Uebersetzungen greifen, so schimpfen die Lehrer auf die Schüler, die Schüler auf die Lehrer, und so beruht die Sache wenigstens auf Gegenseitigkeit. „Die Uebersetzungen sind eine wahre Wolthat, sagte neulich ein befreundeter Lehrer, der selbst

---

Berliner Gymnasiallehrer-Vereins wieder landesüblich geworden!), mit dem Lernen-lassen der Declination und Conjugation, deren Besitz die Schüler doch schon mitbringen, mit inhaltsleeren und formentblößten Gedichten, mit Ausarbeitungen über Themen, zu denen sich die Schüler in gar keinem Verhältnis fühlen, bei denen sie trostlos die Feder zerzupfen — nach Gelegenheit, wenn sie zornmütigere Naturen sind, auch wol sie zerstampfen“, (ich füge hinzu: sich ans Lügen gewöhnen und Phrasenmachen.)

Vater ist, im Unmute zu mir; denn dadurch erfahren die Schüler wenigstens, was in dem Schriftsteller steht, und was sie eigentlich lesen." Die Aeußerung ist nicht unbezeichnend. — Lateinische Grammatik zu lehren und zu lernen ist das Leichteste, wenn man nämlich die Regeln so kurz wie möglich macht, alles Unwesentliche und Zufällige abscheidend, und nun die kurze Regel an Beispielen mündlich einübt; damit die Kinder die neue Regel erst äußerlich handhaben lernen, pflege ich, wo ich eigener Einsicht folgen kann, 20—30 Beispiele 2—3 Stunden hindurch übersetzen und wieder übersetzen zu lassen, dazu zwei oder drei häusliche Exercitien; sind 30 Beispiele noch nicht genug, nun so thun es 40, thun es auch diese noch nicht, nun so nehme ich noch mehr. Und wenn ich so unausgesetzt geübt habe, dann lasse ich ein Extemporale schreiben und — wundre ich mich gar nicht, wenn doch noch Fehler gemacht werden und die Dummsten am besten schreiben; ich habe eben allmählich erfahren, daß die unbedingte Sicherheit sich erst später einstellt, wenn man dieselbe Regel in den manigfachsten Verschlingungen immer wieder vorbringt; gut Ding will eben Weile haben, und der Lehrer muß wie der Landmann geduldig sein. Aber die Geduld ist nicht Jedermanns Sache und das unverdrossene Lehren und Arbeiten, das schließlich sicher zum Ziele führt, auch nicht. In manchen Schulen ist folgendes Verfahren üblich bei Einübung der Grammatik: Regel, mit allen möglichen und unmöglichen Ausnahmen, vor allem viele ciceronianische Feinheiten; viel Einüben an Beispielen erscheint dabei nicht nötig; nachdem so zwei Stunden die Grammatik durchgenommen ist, wird ein Extemporale geschrieben; mündliches Einüben und häusliche Exercitien sind durchaus nicht landesüblich. Da nun das Extemporale Krone und Gipfel des Unterrichtes ist, so findet auch die Censur und Versetzung natürlich lediglich danach statt. Ob der Knabe sich immer fleißig vorbereitet hat, ob er gut aus dem Lateinischen ins Deutsche übersetzt, den Schriftsteller gut auffaßt — davon

ist in solcher Censur nichts zu lesen[1]). Neulich gab mir ein hochgebildeter Mann, der selbst von Schulmeisterei etwas versteht, die Censur seines Enkels zu lesen; „nicht wahr, wer die liest, hält den Jungen für faul? ich kann Ihnen aber versichern, daß er täglich, ohne daß ich ihn treibe von 5—10 Uhr mit der kurzen Unterbrechung des Abendbrotes bei der Arbeit sitzt; aber die Extemporalien wollen ihm nicht gelingen; auf den Kopf ist der Junge doch nicht gefallen.“ Hier sind die Leute also auch schon so weit, sagte ich — es war außerhalb Berlins. — Wie dergleichen Einseitigkeit auf den Geist der Kinder wirkt, wie wenig dabei wirklich gelehrt wird, welche Zeit verloren geht, bleibe hier unerörtert; ich mache nur aufmerksam auf die Unlust, die sich des Knaben bemächtigt, und wie diese den Leib untergräbt, wie das ununterbrochene Schreiben in der Schule, auch wo es durchaus nicht nötig ist, Unterleib, Brust und Auge schädigt. In Preußen sind wiederholt Verfügungen gegen das unnütze Schreiben erlassen (1837, 1854, erneuert in der U. u. P. O. 1859) — was helfen sie? Je besser sie sind, desto weniger werden sie beachtet. Zwar werden die Directoren angewiesen, die „Arbeiten genau zu controliren,“ aber — wer controlirt denn die Directoren? So lange nicht eine wirkliche und wirksame Schulaufsicht durch die Eltern eingeführt ist, bleibt jede Verfügung Papier. Nirgend vielleicht beweist sich die Unzulänglichkeit der Bureaukratie deutlicher als im Schulwesen. — Zu diesen nicht jedem Auge leicht entdeckbaren Gründen der Schulkrankheiten kommt ein äußerer. Das ist die Stundenzahl. In der Schule sollte keine Stunde gegeben werden, die nicht unbe-

[1]) Wie arg die Neigung ist, lediglich der Grammatik und den grammatischen Uebungen Wert beizulegen, erhellt unter anderm daraus, daß Hr. Dir. Bonnell in der Vorrede zu seinem lateinischen Lesebuche die Lehrer ermahnt, sich in der für die Lectüre bestimmten Zeit auf die Uebung des Uebersetzens zu beschränken und nicht fortwährend vielerlei andre Uebungen damit zu verbinden, „als ob das Uebersetzen selbst nicht auch einen großen Nutzen brächte.“

dingt notwendig ist. Es ist schon oben darauf hingewiesen, wie falsch es ist die Confirmanden am Religionsunterrichte der Schule theilnehmen zu lassen, falsch aus pädagogischen Gründen; die Rücksicht auf ihre Gesundheit gebietet, die Schüler gradezu aus demselben hinauszuweisen. In der auf die Lorinserschen Angriffe 1837 ergangenen Verfügung werden die technischen Dinge, Zeichnen, Turnen, Gesang (s. Rönne II, S. 149 und 155) durchaus der freien Wahl der Eltern anheimgegeben; zur Theilnahme zu zwingen wird als unratsam abgewiesen. Turnen und Singen sind seitdem Zwangsgegenstände geworden, ja noch mehr, damit sich ja kein Schüler vom Singen freimache, ist in Berlin an einigen Schulen die ausgezeichnete Einrichtung getroffen, daß die Nichtsänger eine besondre Stunde genießen, in der, da man ja Latein nie genug lernen kann und Latein zu allen Dingen gut ist, Latein getrieben wird. Wer je dazu verurtheilt gewesen ist die siebente und für manche Schüler gar die achte wissenschaftliche Stunde zu geben, der weiß davon zu erzählen. — Hätten die Eltern mitzureden in der Schule, so käme dergleichen nicht vor. Jene technischen Dinge sollten meiner Ansicht nach durchaus nicht verpflichtend sein, und man sollte zu den Grundsätzen von 1837 zurückkehren; so würde auch für die individuelle Entwicklung und freie Selbstthätigkeit der Schüler Raum und Zeit geschafft.

---

## Ein Blick in die Zukunft.

Nachdem ich viel getadelt, viel verneint habe, will ich für Freund und Feind kurz darlegen, was ich unter klassischer Bildung und was unter höherer Bildung unsrer Zeit verstehe. Versteck spielen ist für Kinder gar schön, aber für Männer schickt es sich nicht, ernste Dinge fördert es nicht. Versteck wird aber

gespielt mit klassischer Bildung und höherer Bildung. Klassisch nennt man die geistvollsten und künstlerisch vollendetsten Werke; so sprechen wir von deutschen Klassikern der Neuzeit und des Mittelalters, der Franzosen, der Engländer, Italiener, Griechen und Römer. In der Schulsprache hat aus der früheren Zeit, wo man keine andern Klassiker als die griechischen und römischen las und kannte, klassisch die Bedeutung von griechisch und römisch erhalten, und folgerecht verstand man dort unter klassischer Bildung Kenntnis des griechischen und römischen Altertums (oder vielmehr dieser Sprachen an sich). Diesen Sprachgebrauch haben viele aus der Schule mit ins Leben genommen, und so wird auch dort klassisch oft in dieser Bedeutung gedankenlos nachgesprochen auch von denen, die gestehen, daß sie bei der geistlosen Mißhandlung der griechischen und römischen Klassiker, dem ausschließlich grammatischen und lexicalischen Zergliedern und Zerzupfen vom Geiste und Inhalte derselben so gut wie nichts sich angeeignet haben. Wenn es richtig ist, daß Aneignung und Besitz von Geist und Gedankenstoff Bildung macht, so ist klassische Bildung Aneignung und Besitz klassischen Geistes und klassischer Werke; eines Deutschen klassische Bildung also liegt in der Aneignung und dem Besitze des Geistes und Inhalts deutscher Klassiker. Dadurch daß die höheren Schulen alle Kraft und Aufmerksamkeit auf fremde Klassiker gerichtet haben, ist in die große Menge der gebildeten Deutschen verhältnismäßig wenig von diesem deutschen Geiste gekommen, ein Mangel, der sich im Staatsleben, in der Kunst und Wissenschaft allenthalben fühlbar macht; die innere geistige Einheit in Staat, Kunst und Wissenschaft befördern und beschleunigen kann die Schule wesentlich mithelfen.

Ist die Kenntnis und Aneignung fremder Bildung auch höhere? Dann wären Plato und Aristoteles höherer Bildung bar, denn sie wie die Griechen überhaupt verschmähten es von Barbaren zu lernen, kümmerten sich um deren Bildung wenig oder gar nicht. Wenn in unsrer Zeit Kenntnis fremder Sprachen

und fremder Bildung gewöhnlich bei höher Gebildeten gefunden wird, so folgt daraus noch gar nicht, daß sie zum Wesen der höheren Bildung gehört. Ist ein Kellner, der drei, ja vier fremde Sprachen spricht, darum schon ein Gebildeter? besitzt er darum etwa gar schon höhere Bildung? Und wenn man der Sprachkenntnis solcher Leute, die wirklich höhere Bildung besitzen, auf den Grund geht, so ist diese selten mehr als die Fähigkeit leichte Schriften in der fremden Sprache zu verstehen. Die allermeisten Gebildeten üben und sprechen nur eine Sprache — ihre Muttersprache. Worin besteht denn nun die höhere Bildung? Man vergleiche den schlichten Landmann mit einem Humboldt. Das Denken, Empfinden und Wollen beider folgt genau denselben Gesetzen. Ja, das Empfinden des Landmannes kann zarter, sein Wollen kräftiger sein. Das Denken ist nur dem Umfange nach verschieden; eines Humboldt Wissen von Thatsachen aus der Natur und dem Menschenleben ist viel umfangreicher; aber auch das Wissen allein thut es noch nicht, sondern die Art der Betrachtung, das Zusammenfassen aller Einzelerscheinungen zu einem höheren Ganzen, die letzte und höchste Vereinigung zum Kosmos. Landmann und Humboldt gleichen zwei Pflanzen; beider Wachstum folgt genau denselben Gesetzen, beide entwickeln sich aus der Zelle des Samens; jener bleibt ein kleines Pflänzchen, dieser ist eine Eiche, die zum Himmel strebt. — Das Wesen der höheren Bildung besteht also zunächst in einer umfangreicheren Kenntnis von Thatsachen aus der Menschenwelt und Natur, dann in der Art der Betrachtung dieser Thatsachen, und endlich in der Vielheit ihrer Beziehungen. Während z. B. der Sprachunterricht der Volksschule sich auf die Muttersprache beschränkt, und auch in dieser nur auf die Fertigkeit des mechanischen Lesens und das Verständnis eines naheliegenden Gedankenstoffes, auf die Fähigkeit einfache sinnliche Wahrnehmungen in klarer und einfacher Sprache auszudrücken, zu sprechen und niederzuschreiben, so muß die höhere Schule zwar diese Fertigkeiten auch üben, aber sie

bezeichnen nur die unterste Stufe; sie nimmt zum Lesen, Sprechen, Schreiben schrittweise schwereren, gediegneren und abstracteren Stoff, zuletzt führt sie in die gedankenschwersten und vollendetsten Litteraturwerke der bedeutendsten Köpfe; sie übt den Schüler größere Massen Stoff geistig zu beherrschen und zu gruppiren, und nicht nur schlicht und einfach, sondern auch schön und in Kunstform darzustellen. Die Kenntnis der vaterländischen Geschichte erhebt sich in der Volksschule nicht über die oberflächliche Kenntnis der größten Fürsten, ihrer Thaten und Charakterzüge; der höhere Unterricht sollte (denn er thut es oft nicht) dieselben Thaten nicht nur ausführlicher darstellen, sondern auch Ursachen und Wirkungen, Zusammenhang mit den Vorgängen andrer Staaten, Aehnlichkeit und Unterschied zwischen verschiedenen und ähnlichen Begebenheiten und Männern aufsuchen und nachweisen, und endlich diese Thatsachen unter große politische Gesichtspunkte zusammenfassen und so zur philosophischen Geschichtsbetrachtung (auf der Universität) den Weg bahnen. In der Geographie bleibt die Volksschule auf der Oberfläche; Städte, Gebirge, Flüsse sind ihr das Wichtigste; der geographische Unterricht jeder höheren Schule sollte sich nicht auf diese „Oberflächlichkeit" beschränken, sondern die Geographie wissenschaftlich behandeln in Karl Ritters Geiste, daß dem Schüler der Zusammenhang zwischen Natur und Geschichte, Erde und Mensch lebendig würde.

Die Art der höheren Bildung dürfte daraus klar sein; es gilt die höhere Bildung unsrer Zeit ihrem Umfange nach abzugrenzen; denn die Bildung ist nichts Abgeschlossenes, nichts einmal (etwa durch Griechen und Römer) Gegebenes, sondern nach Volk, Ort und Zeit verschieden, das Ergebnis vieler zusammenwirkender Kräfte.

1. „Vor Gott ist kein Jude noch Grieche, hier ist kein Knecht noch Freier, hier ist kein Mann noch Weib." Die allgemein menschliche Bildung ist die religiöse, wenigstens im Christentume. Der Gebildete sollte vornehmlich über zwei Dinge klar

sein, über die Bedeutung des Christentums in der Weltgeschichte und die geschichtliche Entwicklung seines Bekenntnisses und seiner Kirche. Ein wunder Fleck in unsrer höheren Bildung, den nur ein neuer Geist, das Zurückgehn auf die Quelle unsrer religiösen Ueberlieferung und die Zurückdrängung des Formelhaften, des Bekenntnisses, heilen zu können scheint.

2. Wir sind bei der Geburt national bestimmt; vor Gott schwinden alle Unterschiede, aber wo Menschen mit Menschen verkehren, da sind und gelten sie nur so viel, als sie einer Nationalität angehören. Die Nationalität prägt sich am schärfsten in der Sprache aus; „die Sprache bildet Völker"; nur in Einer Sprache denkt der Mensch; je tiefer er in die Muttersprache und ihren Gedankenschatz eindringt, um so inniger verwächst er mit seinem Volke. Ein zweiter wunder Fleck in unsrer höheren Bildung.

3. Nicht nur religiös und national sind die Menschen bei der Geburt bestimmt, sondern sie werden auch in einen Staat hineingeboren. Die politische Seite ist der dritte wunde Fleck in unsrer höheren Bildung.

4. Der Völker Wurzeln reichen tief in das Innere der Erde. Unbewußt saugt gleich der Pflanze der schlichte, ungebildete Mann seine Nahrung aus der Erde; was aber der Ungebildete unbewußt sieht und thut, das soll der Gebildete mit Bewußtsein sehen und thun. Der Erde Herr will der Mensch sein; das ist und kann er nur sein, wenn er sie kennt, durchforscht, die Naturkräfte beobachtet und ihre Gesetze ergründet. Geographie, Naturgeschichte und Naturwissenschaften sind der vierte wunde Fleck der Gymnasialbildung; die Realschulen haben ihn nicht. — An den Raum sind wir gebunden; die Wissenschaft des Raumes ist die Mathematik, die erste und grundlegende Kunst das Räumliche darzustellen, ist die Zeichenkunst. Auch hier haben die Realschulen vor den Gymnasien einen Vorsprung.

Die bisher entwickelte Bildung (allgemein menschliche oder religiöse, nationale, staatliche oder politische, und der Mensch in

Beziehung zur Natur) macht die Stoffe und den Inhalt der allgemeinen Bildung jedes Volkes aus. Daß diese Bildung sehr hoch sein kann, ja daß die nationale Abgeschlossenheit und gesunde Einseitigkeit einem Volke Kraft, weil Zusammenhang und durchgreifende Einheit im staatlichen, wissenschaftlichen und Kunstleben gewährt, lehrt am überzeugendsten das kleine Griechenvolk des Altertums. Daß Preisgeben des Nationalen, Liebe zum Fremden nicht blos in Kunst und Wissenschaft Verkommenheit und Zerfahrenheit, sondern auch im Staatsleben Verfall und Schwäche zur Folge hat, lehrt ebenso überzeugend Deutschland. Sollen demnach die Völker sich wieder national und staatlich scharf von einander sondern, die Vortheile, welche der gegenseitige (internationale) Verkehr ihnen allen bringt und gebracht hat, aufgeben? Ja, wenn sie es wollten, könnten sie es? — Die Vereinigung und Ausgleichung des Volkstümlichen und Fremden (Nationalen und Internationalen) scheint mir am natürlichsten in diesem zu liegen: Jedes Volk entwickelt sich national und staatlich eigenartig, jedes bewahrt sich aber Sinn, Verständnis und Anerkennung für des anderen Eigentümlichkeit und die Berechtigung dieser Eigentümlichkeit[1]). Es ist nicht nötig, daß in jedem einzelnen Gliede eines Volkes dieser Sinn und dieses Verständnis vorhanden ist, sondern es kommt nur

---

[1]) Treffend Schleiermacher, Erziehl. S. 611 Anm. 3. „Man muß wol unterscheiden Sinn und Liebe. Jener thut der Anhänglichkeit an das Nationale keinen Eintrag. Diese wird Nachahmung aus reiner Lust, welche nur auf Unkosten des Volkstümlichen stattfinden kann. Liebe zum Fremden ist allemal Verfall.“ — Den Franzosen ist nicht die Liebe zu ihrer Nationalität und ihrem Staate zum Schaden geworden, sondern dies, daß sie den Sinn für fremde Nationalität verloren haben. — Daß der Humanismus Verneinung und Entäußerung des Volkstümlichen ist, daß die Liebe zum Römer- und Griechentum uns den schwersten Schaden in der Jugendbildung noch heut thut, sei nochmals erinnert.

darauf an, daß in einem Volke eine genügende Anzahl von Leuten da ist, welche die Verbindung des eigenen Volkes und der eigenen Nationalität mit den fremden unterhalten und vermitteln[1]). — Diese Vermittlung des Nationalen mit dem Fremden ist Sache der Gebildeten, nicht aller; auch nach dieser Seite hin dem Leben gerecht zu werden ist Aufgabe der höheren Bildungsanstalten. Die Eigenart und der Geist eines Volkes prägt sich am schärfsten in seiner Sprache und Litteratur aus; durch diese kann man ein Volk, auch ohne es je in seinem Lande zu sehen, ziemlich kennen lernen. Es liegt auf der Hand, daß dieses Bedürfnis für die verschiedenen Völker ein sehr verschiedenes ist; ja in einem größeren Volke ist es nach dem Orte verschieden. Im Elsaß ist z. B. das Französische wichtiger als das Englische, in Posen das Polnische, an der Nordsee das Englische wichtiger als das Französische. Zunächst handelt es sich um die Sprachen der gleichzeitigen und mitlebenden Völker. Auf dem europäischen Festlande steht für uns obenan das Französische ebenso wegen seiner weiten Verbreitung als wegen des Einflusses, welchen es einst und noch jetzt auf unsre eigne Bildung übte und übt. Für den Weltverkehr ist das Englische und Spanische wichtig; das Englische aber hat eine reiche Litteratur aufzuweisen und hat gleich dem Französischen auf unser Staatsleben und unsre Bildung so viel mehr gewirkt und ist so viel bedeutender als das Spanische, daß dieses dagegen ganz in den Hintergrund tritt. Von der Gegenwart wenden wir uns zur Vergangenheit; auch mit dieser Verbindung zu halten ist Aufgabe der höheren Bildung. Gehen wir von der Gegenwart zurück, so haben unter den alten Völkern zwei tief in unsere Bildung eingegriffen — die Römer und die Juden; unser religiöses Leben hat von diesen, unser staatliches und Rechtsleben von jenen die gewaltigsten Einflüsse erfahren; das

[1]) Uebereinstimmend Schleiermacher über Universitäten; Köchly, Verm. Blätter 2, S. 4.

Latein hat seine Bedeutung als Mittel des Gedankenausdruckes zwar verloren, aber für die Wissenschaft hat es noch immer einen hervorragenden Wert, an sich durch seine Litteratur, als Mutter der romanischen Sprachen und endlich weil in der Neuzeit Staatsurkunden und Werke der bedeutendsten Männer (Baco, Cartesius, Spinoza, Euler, Gauß) in ihr geschrieben sind. Das Latein ist aber ausschließlich Bedürfnis gelehrter Bildung, auch lange nicht aller gelehrten Bildung; Naturwissenschaften, Mathematik und weite Gebiete der Geschichte können desselben völlig entraten, mehr und mehr auch die Rechtswissenschaft, für welche die neueren Sprachen desto wertvoller sind. — Wegen ihrer reichhaltigeren Litteratur wird seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts der griechischen Sprache der Vorzug vor der lateinischen in Deutschland gegeben. Was Geist, Schönheit, Originalität anlangt, verdient sie denselben auch unleugbar. Aber wie steht's mit ihrer Bedeutung im Leben? Keine Wissenschaft außer der Theologie wegen des Neuen Testamentes (bekanntlich wurde früher lediglich um dieses willen in den Schulen Griechisch gelehrt) und der Philologie erfordert ihre Kenntnis; griechische Wörter brauchen wir zwar täglich und ebenso viele als lateinische, aber um Wörter wie „Theater, Komödie, Monarchie, Demokratie, Telegraphie, Thermometer, Meter, Hypotenuse, Geometrie" zu verstehen, ist doch nicht etwa Kenntnis der griechischen Sprache und Litteratur erforderlich. Denn wenn man die lebendige Anschauung der Dinge hat, ist der Name, seine Ableitung und ursprüngliche Bedeutung sehr gleichgültig; ohne die Anschauung hilft die Kenntnis der Wortbedeutung sehr wenig. Das Griechische hat mithin, so schön es an sich ist, im Leben und in der Wissenschaft nur sehr beschränkte Anwendung und für wenige gelehrte Berufsarten Wert. So weit es auf unsre Kunst und Dichtung Einfluß geübt hat — ein Einfluß, der nur zu häufig ins Lächerliche übertrieben wird —, ist es durch unmittelbare Anschauung sowie durch Uebersetzungen ausreichend kennen zu lernen. Nur solche Leute, die selbst nichts weiter als

etwas Latein und Griechisch können, behaupten, darin liege die allgemeine höhere Bildung; für sie ist das richtig; denn in ihrer Seele wäre Oede, trostlose Oede, wenn sie auch das Bischen Wissen nicht mehr hätten. — Alle übrigen Sprachen haben ausschließlich für den Sprachgelehrten Bedeutung.

Das Leben fremder Völker zu begreifen ist Kenntnis ihrer Geschichte neben der Sprache und Litteratur erforderlich.

Aus den eben dargelegten Erfordernissen der Bildung ergiebt sich nun für die Schule etwas sehr Wesentliches, nämlich das Lehrziel und die Lehrweise der fremden Sprachen — die Verjagung der geisttödtenden Wortklauberei und des seichten Maitretums. Eine Conversationsfertigkeit in fremden Sprachen zu Wege zu bringen kann nicht Aufgabe der Schule sein, und zwar aus mehreren Gründen: 1) weil die Umgangssprache und Fertigkeit in derselben nie und nirgend anders als durch den Umgang und lebendigen Verkehr angeeignet werden kann; und wenn die Schule für jede Sprache wöchentlich 10 Stunden verwenden könnte, so würde sie jenes Ziel nicht erreichen; 2) aber hat die Schule überhaupt als Bildungsanstalt Bildung zu geben d. h. der Schüler Geist und Gemüt durch entsprechenden Stoff zu nähren, den nur die gedankenreiche (klassische) Litteratur der fremden Sprache, nicht aber die gedankenleere formelhafte Umgangssprache enthält; 3) verhältnismäßig nur wenige Schüler kommen im Leben überhaupt in die Lage eine mühsam gewonnene Conversationsfertigkeit anzuwenden[1]); grade solche Fertigkeit schwindet aber bald wieder, wenn sie nicht in beständiger Uebung erhalten wird; 4) läßt sich von

[1]) Mehr und mehr wird es nicht nur im diplomatischen, sondern auch im Geschäftsverkehr und in der Wissenschaft Gebrauch, daß jeder zu seiner Muttersprache fragt und antwortet. Eine Sprache bis zum Lesen ist ungleich leichter erlernt als bis zum eignen Gebrauch und Gedankenausdruck, in dem man sich doch immer unsicher fühlt.

Seiten der Nationalität Erhebliches gegen das Sprechen fremder Sprachen wenigstens in früher Jugend einwenden; die Denk- und Gefühlsentwicklung, die in der Muttersprache vor sich gehen muß und durch die das Kind unmerklich mit seinem Volke verwächst, wird dadurch beeinträchtigt, wo nicht untergraben; der Sinn für Fremdes schlägt leicht in Liebe zum Fremden um, und dies ist entschieden schädlich. Zulässig erscheint für die lebenden Sprachen, daß der Lehrer auch in der fremden Sprache spricht oder nach dem Gehör übersetzen läßt, damit sich das Ohr der Schüler an den Klang gewöhne. Indem die Schule darauf verzichtet die Schüler zum Gedankenausdruck in der fremden Sprache zu bringen und gar ihnen stylistische Feinheiten anzueignen[1]), schränkt sich die Grammatik sofort ein auf die allgemeinsten Formen und syntaktischen Regeln (man vergl. z. B. Hrn. Seyfferts griechische Syntax mit seiner lateinischen Grammatik). Wie das Auge schärfer sieht und der Geist besser festhält, wenn die Hand die Anschauung zeichnet, so wird das fremde Wort besser behalten und die fremde Satzform leichter aufgefaßt, wenn sie vom Schüler geschrieben und selbst nachgebildet wird. So wie aber in jenem Falle und zu jenem Zwecke die Zeichnung kein Kunstwerk zu sein braucht, so wenig ist in der Sprache stylistische Feinheit nötig in den Schreibübungen. Diese Uebersetzungsübungen sind also rein grammatischer Art (wie F. A. Wolf sie für das Griechische verlangte), und können auf Gymnasien z. B. im Lateinischen und Griechischen mit Tertia oder Unter-Secunda abgeschlossen werden, ähnlich auf Realschulen im Lateinischen, Französischen und Englischen. Desto eifriger kann nun der eigentliche Bildungszweck: Anschauung des Geistes und Lebens der fremden Völker durch ihre Litteratur verfolgt werden; die Stundenzahl und die Arbeitskraft der Schüler kann z. B. für das Lateinische vermindert werden, und es wird nicht nur Zeit

---

[1]) Wie würde Cicero zu Muthe sein, wenn er heut einen ciceronianischen Primaner-Aufsatz läse!

und Kraft gewonnen für andere Dinge, sondern die Ausbeute und Frucht aus den fremden Sprachen wächst um ein Beträchtliches, oder fängt eigentlich erst an, weil man es auf ihren Geist absieht[1]). Dann wird jene geistige Mishandlung und jenes geistige Aushungern der Schüler beim leeren Formenstroh schwinden, die höheren Schulen werden wirklich Bildungsanstalten werden und aufhören der Jugend Folterkammern zu sein. Dann wird der Lehrer seine Schüler in jene Wundergrotten führen, von denen die Märchen berichten, wo alles von Gedankengold glänzt und funkelt, wo in Smaragd- und Rubinschalen Diamanten das Auge entzücken, jene Wunderschätze, von denen jeder nehmen kann und die das Nehmen mehrt. Und mit der geistigen Gesundheit und Frische wird auch die leibliche der Jugend nicht mehr verloren gehn. Dann werden die Schüler die Schule verlassen mit dem Gefühle, daß sie darin etwas gelernt, etwas erworben haben; voll dankbarer Erinnerung werden sie aus ihr scheiden, wie aus dem lieben Vaterhause, nicht hochaufathmend und mit Jubelgeschrei, sondern schweren Herzens und nassen Auges. Und unser Vaterland wird mehr charactervolle Männer und weniger luftwandelnde Wolkenkuksheimer aufweisen, mehr Bildung und weniger todte Gelehrsamkeit.

---

[1]) Für das Abiturienten-Examen würden die Aufgaben etwa diese sein in den Sprachen und der Geschichte: 1) deutscher Aufsatz und Vortrag; 2) Uebersetzung eines Abschnittes aus einem schweren lateinischen, griechischen, französischen, englischen Schriftsteller ins Deutsche oder freie Darstellung der Gedanken eines größeren Abschnittes in deutscher Sprache; 3) ein Aufsatz über einen Gegenstand der vaterländischen Geschichte; 4) mündliche Prüfung im Mittelhochdeutschen. Es springt in die Augen, daß damit dem kläglichen Verbalismus und dem Maitretum die Axt an die Wurzel gelegt wäre und die vaterländische Geschichte die eifrigste Pflege fände; denn das wird nun einmal in den Schulen nie anders werden, daß auf die Gegenstände die eifrigste und größte Sorge gerichtet ist, die bei der Prüfung auf den Tisch gelegt werden müssen.

Meine Gedanken in die nüchterne Alltagssprache übersetzt sind diese. Aufgaben der höheren Schulen sind:

1) rechte Vertiefung in den religiösen und vaterländischen Geist, in die vaterländische Litteratur, Geschichte und Geographie; Uebung und Gewandtheit im Gebrauche der Muttersprache bis zur freien Rede. Das ist die allgemeine Bildung, an die sich nun die besondere (Berufs-) Bildung anschließt;

2) Kenntnisse und Fertigkeiten in allerlei Sprachen und Wissenschaften; Theilung der Arbeit nach den örtlichen und persönlichen Verhältnissen und Neigungen, die unter Mitwirkung derer festzustellen sind, welche die Schule unterhalten und ihre Kinder in die Schule schicken; kein ängstliches Festklammern an die vergangenen Jahrhunderte, denn die Jugend wächst nicht in die Vergangenheit sondern in die Gegenwart [1]).

Es ist nicht wahr, daß die Schule nur die Aufgabe hat dem Schüler die Fähigkeit zu lernen mit ins Leben zu geben; wer das behauptet und danach handelt, betrügt wissentlich oder unwissentlich die Menschen um ihre beste Lernzeit; diese Fähigkeit ist im neugeborenen Kinde größer als im 20jährigen Jünglinge; denn in dem Maße verliert der Mensch Sinn und Fähigkeit für andere Dinge, als er sich in einige eingewöhnt hat. Es ist nicht wahr, daß das griechische und römische Altertum die Grundlage der deutschen höheren Bildung ausmacht; es ist nicht wahr, daß bei solcher Bildung charaktervolle und vaterländische Männer erwachsen; es ist nicht wahr, daß es für die Bildung andere unveränderliche Stoffe gebe als die religiöse und nationale Bildung; es ist nicht wahr, daß die Naturwissenschaften und andre der

---

[1]) Schleiermacher, Erziehl. S. 493. „Die Gymnasien enthalten eigentlich eine Tradition der wissenschaftlichen Kenntnisse, aber ohne die Principien der Wissenschaft; diese Principien der vorher auf traditionelle Weise gelehrten Wissenschaften und die Anwendung sind das Object der Universitätsstudien.“ — F. A. Wolf verlangt vom Gymnasium, der Schüler solle Kenntnisse und befestigte Fertigkeiten auf die Universität mitbringen (Raumer 2, 360).

Neuzeit angehörende Wissenschaften keine Bildung geben, denn die Aneignung irgend eines Bildungsstoffes ist und giebt Bildung; jede wolgeordnete wissenschaftliche Beschäftigung hat bildende Kraft, bildet nicht nur das Erkennen eigentümlich, sondern auch den Willen im Allgemeinen. Jedes Ding wol beschaut schließt ein neues Organ in uns auf! (Göthe). Den Verächtern der Naturwissenschaften und der Geographie in der Jugendbildung, die meist selbst nichts von ihnen verstehen und wissen, mögen einige Worte nicht unbedeutender Männer zum Nachdenken hier folgen. Hören wir zunächst Humboldt und lernen wir, wie Jugendeindrücke haften und wirken: „Wir sahen das Kreuz des Südens zum ersten Male deutlich. Wenn es einem Reisenden erlaubt ist von seinen persönlichen Rührungen zu reden, so setze ich hinzu, daß ich in dieser Nacht einen der Träume meiner ersten Jugend in Erfüllung gehen sah. Wenn man anfängt den Blick auf geographische Karten zu heften und Beschreibungen der Reisenden zu lesen, so fühlt man eine Art von Vorliebe für gewisse Länder und Klimate, von welcher man sich in einem höheren Alter nicht wol Rechenschaft geben kann. Diese Eindrücke haben einen merkbaren Einfluß auf unsre Entschlüsse" u. s. w. Aehnlich Herder: „Lebenslang werden mir die Zeiten aus der Morgenröte meines Lebens auch im Andenken ein angenehmer Traum bleiben, da meine Seele diese Kenntnis zuerst empfing, und ich über die Grenzen meines Geburtslandes hinaus in die weite Welt Gottes, in welcher unser Erdboden schwimmt, entrückt ward. . . Wenn der Jüngling in Gedanken jene hohen Erdrücken besteigt und ihre sonderbaren Phänomene kennen lernt; wenn er sodann mit den Flüssen hinab in die Thäler wandert, endlich an die Ufer des Meeres kommt und überall andre Geschöpfe, an Mineralien, Pflanzen, Thieren und Menschen gewahr wird; wenn er einsehen lernt, daß, was ihm in der Gestalt der Erde sonst Chaos war, auch seine Gesetze und Ordnung hat, wie hiernach und nach den Gesetzen des Klima Gestalten, Farben, Lebensarten, Sitten und Religionen

wechseln und sich verändern, und ungeachtet aller Verschiedenheit doch allenthalben ein Brudergeschlecht ist, von Einem Schöpfer erschaffen, von Einem Vater entsprossen, nach Einem Ziel der Glückseligkeit auf so verschiedenen Wegen ringend und strebend — o wie wird sich sein Blick erheben, wie wird sich seine Seele erweitern! — hätten manche kurzsichtige, stolze, intolerante Barbaren, die sich einbilden, daß außer ihrem Erdwinkel kein Heil sei, und daß die Sonne der Vernunft nur in ihre Höhle scheine, in ihrer Jugend nur Geographie und Geschichte besser gelernt: unmöglich würden sie die enge Binde ihres Hauptes zum Gehirnmesser der ganzen Welt und die Sitten ihres eingeschränkten Winkels zur Regel und Richtschnur aller Zeiten, aller Klimate und Völker gemacht haben!" So Herder, der wol auch von theologischen, philologischen und ästhetischen Dingen ein wenig verstand. Endlich Raumer (Päd. 3, S. 444) sagt von den Naturwissenschaften und Realien im engeren Sinne: „Wahrlich, nicht auf ein frühreifes Abrichten der Jugend für die bürgerlichen Verhältnisse ist es damit abgesehen, wodurch die rein menschliche Bildung gefährdet würde, vielmehr auf rechten Anfang und feste Begründung solcher Bildung."

---

Wenn so auch in höheren Bildungsanstalten um den unveränderlichen Kern religiöser und volkstümlicher Bildung die anderen Bildungsstoffe sich nach Zeit, Ort und wechselnden Bedürfnissen schließen und Einrichtungen getroffen werden, daß die Schule dem Leben folgen kann und in gesunder und besonnen fortschreitender Entwicklung bleibt, dann wird in die Schulen frischer Zug und frisches Leben kommen, dann wird immer vom Leben frisches Wasser zufließen und das alte, wo es durch Stillstand faulig zu werden droht, fortschwemmen; dann werden auch hier neue Wellen über alten Schaden strömen; dann werden nicht Tausende von Männern

um eine verlorne und betrogene Jugend klagen; dann wird die Manigfaltigkeit der geistigen Bestrebungen aus der Volksseele hervorquellen und sie bereichernd in sie zurückströmen; dann wird die innere Einheit sich immer fester und fester schließen und über Nacht wird auch die deutsche Kunst neue und herrliche Blüten treiben wie vor Jahrhunderten; das Ende unsres Jahrhunderts wird vollenden, was der Anfang gedacht und gewollt, die Mitte schmählich versäumt hat: „Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt, und jedes edle Lebensprincip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit seichter Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, Liebe zu Gott, König und Vaterland sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehn.“ (Stein im Rundschreiben v. 24. Nov. 1808).

---

A. W. Schade's Buchdruckerei (L. Schade) in Berlin, Stallschreiberstr. 47.



Beck, Hermann,

Die Schule in Wechselwirkung mit dem Leben Blicke in die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft deutscher Schulen

Bd.: I.

Berlin 1872